

*Pedro Miguel Bastos Ferreira*

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CEB,  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO CURRICULAR:  
PERCEÇÕES E REFLEXÕES DE SUPERVISORES E DE  
ESTAGIÁRIOS**

**TESE DE DOUTORAMENTO**  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
2016



*Pedro Miguel Bastos Ferreira*

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CEB,  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO CURRICULAR:  
PERCEÇÕES E REFLEXÕES DE SUPERVISORES E DE  
ESTAGIÁRIOS**

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Preciosa Teixeira Fernandes.



## Agradecimentos

Começo por agradecer à minha orientadora Professora Doutora Preciosa Fernandes todos os momentos que me dedicou. Momentos fundamentais, não só de orientação científica e exigência investigativa mas também de acompanhamento de todas as situações que rodearam a realização deste trabalho. Sempre disponível e com uma palavra de alento, compreensão e estímulo revigorado a cada passo desta caminhada.

Às instituições de ensino que colaboraram na cedência de recursos indispensáveis à realização do trabalho.

Aos participantes, disponíveis, colaboradores, interessados e ansiosos por resultados inerentes ao seu contributo.

Às direções e coordenações das equipas que integro e que integrei pela diversidade de experiências proporcionadas nas áreas do Ensino e da Psicologia pelo reconhecimento do investimento formativo com as cedências possíveis na flexibilidade de articulação de horários para pesquisa e participação em comunicações científicas no âmbito académico.

Aos colegas de trabalho atuais e anteriores pela compreensão da dificuldade de conciliar tarefas laborais e académicas com *timings* sempre exigentes e responsabilidades crescentes.

À minha família por tudo o que sou, pelo melhor que tenho, pelo bem que sinto e que espero conseguir retribuir.



## Dedicatória

Dedico o meu trabalho aos meus avós, pelos exemplos de vidas de trabalho árduo rural onde também cresci e cujas histórias ainda tenho o privilégio de ouvir da avó Anunciação que me viu crescer.

Ao meu pai Ernesto, pela saudade das palavras sábias e concisas e pelas bases artísticas e técnicas que me transmitiu.

À minha mãe Elvira, pelo apoio constante em todos os momentos, decisões, projetos e investimentos nos quais continua a colaborar.

À minha esposa Marta, por me encher o coração de alegria e os braços de ternura, com um sorriso maravilhoso, com muita compreensão e ajuda imprescindível nas minhas atividades.

Ao meu filho Afonso que me surpreende diariamente com novas aprendizagens, questões do seu 3.ºano do 1.ºCiclo e solicitações de brincadeira, sempre bem-disposto, atento e compreensivo também quando me vê mais atrapalhado ao computador.

À minha filha Carolina que me mima com beijos e abraços apertadinhos, com brincadeiras e descobertas muito à frente dos seus 4 anos de idade que me fazem compreender o que realmente devemos valorizar na vida.

Aos meus sogros, incansáveis, sempre prontos a ajudar e a cuidar, agradeço a dedicação que tornou possível criar tempo extra e precioso para esta preenchida jornada de conciliação de vida familiar, trabalho profissional e académico.





**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CEB,  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO CURRICULAR:  
PERCEÇÕES E REFLEXÕES DE SUPERVISORES E DE  
ESTAGIÁRIOS**



## RESUMO

As políticas de formação de professores, em Portugal, na sequência do Processo de Bolonha (PB) e do Decreto-Lei n.º 43/2007 sofreram alterações curriculares, passando a prever o 2.º ciclo (mestrado) como o nível de formação que habilita para a profissão de professor. Estas alterações trouxeram às Instituições de Formação novos desafios, nomeadamente no que respeita à organização da formação, nas suas componentes teórica e prática. Entendendo-se que a prática de supervisão pedagógica representa uma etapa crucial na formação dos futuros professores/educadores reconhece-se, no entanto, pela análise das atuais diretrizes e também pela nossa experiência profissional, que o tempo de “contacto com a prática” (estágio) é demasiado reduzido. Vários estudos (Leite e Fernandes, 2010; Pereira 2012; Leite 2014) têm alertado para esta situação e, nesse âmbito, têm lembrado a importância do processo de supervisão pedagógica na formação inicial de professores, enquanto meio promotor da relação teoria-prática (Korthagen, 2010), de iniciativas curriculares inovadores (Alarcão e Tavares, 2003, Sá-Chaves, 2000) e do desenvolvimento profissional (Day, 2001) dos futuros professores.

É neste contexto que se situa o presente estudo. Com ele pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores, na sua relação com o processo de supervisão pedagógica, enquanto primeira fase de socialização com a profissão (Huberman, 1989). Intentou-se, também, compreender relações entre o processo de supervisão e possibilidades de desenvolvimento de práticas de inovação curricular. Para isso procedemos à análise de: i) documentos orientadores do modelo de formação e das práticas de supervisão pedagógica de uma Escola Superior de Educação do Ensino Particular e Cooperativo; ii) relatórios finais de estágio de um grupo de estagiárias/futuras professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) discursos de supervisores recolhidos através de entrevistas e iv) discursos de estagiárias que participaram em *Focus Group*.

Os resultados apontam para um modelo de formação que coloca mais ênfase na dimensão teórica do que na componente prática. Os participantes no estudo são unânimes ao considerarem que o tempo de contacto com a prática

letiva é claramente pouco para uma formação que habilite, de forma sólida, para o exercício da docência. Numa leitura aparentemente contraditória, os mesmos intervenientes no estudo preconizam uma conceção de supervisão pedagógica de carácter reflexivo (Alarcão e Roldão 2008; Vieira e Moreira 2011; Alarcão e Canha 2013) valorizando, nesse processo, princípios de cooperação, colaboração, apoio, disponibilidade, proximidade e autonomia de todos os intervenientes. Os dados mostram ainda que o contexto de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas de inovação curricular.

Palavras-chave: formação inicial de professores; estágio; supervisão pedagógica; inovação curricular.

## RÉSUMÉ

Les politiques de formation des professeurs, au Portugal, après le Processus de Bologne (PB), et le - décret-loi n°43/2007- en fournissant pour master MEEF 1er degré, un niveau de formation qui donne l'habilitation à la profession de professeur. Ces modifications ont apporté aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation, en particulier en ce qui concerne l'organisation de la formation, dans ses composantes théoriques et pratiques (stage). La pratique de la surveillance pédagogique étant une étape cruciale dans la formation des futurs professeurs/éducateurs, on reconnaît toutefois, par l'analyse des lignes directrices actuelles et aussi par notre expérience professionnelle, que le contact avec la pratique est trop faible. Plusieurs études (Leite et Fernandes, 2010; Pereira, 2012; Leite, 2014) ont alerté sur cette situation et, dans ce contexte, ont rappelé l'importance du processus de la supervision pédagogique dans la formationnnn initiale des professeurs, comme promoteurs de la relation théorie/pratique (Korthagen, 2010), des initiatives pédagogiques innovatrices (Alarcão et Tavares,2003, Sá-Chaves, 2000) et du développement professionnel (Day, 2001) des futurs professeurs.

C'est dans ce contexte que se situe cette étude. Cette recherche prétend approfondir les connaissances sur le modèle de la formation initiale des professeurs dans leur rapports avec le processus de la supervision pédagogique, pendant la première phase de la socialisation avec la profession (Huberman, 1989). Pour cet effet, on a aussi prévu de comprendre les relations entre le processus de la supervision et les possibilités de développement des pratiques d'innovation curriculaire. Dans ce sens, nous avons procédé à l'examen: -1- des documents d'orientation du modèle de formation et des pratiques de surveillance pédagogique d'une école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) privé et coopératif; -2- mémoire de maîtrise d'un groupe de stagiaires/futurs professeurs de l'école élémentaire; -3- discours des superviseurs recueillis grâce à des entrevues et -4- discours de stagiaires qui ont participé à des groupes de discussion.

Les résultats aspirent à un modèle de formation qui donne préférence à la dimation théorique au détriment de la pratique. Les participants à cette

recherche sont unanimes à considérer que le temps de contact avec la pratique est fragile pour une formation qui permettrait, de forme solide, l'exercice de l'enseignement. Dans une lecture apparemment contradictoire, les mêmes intervenants dans cette recherche préconisent une conception de supervision pédagogique de caractère réfléchissant (Alarcão et Roldão, 2008; Vieira et Moreira, 2011; Alarcão et Canha, 2013) valorisant dans le processus des principes de coopération, de collaboration, de soutien, de disponibilité, de proximité et d'autonomie de tous les intervenants. Les rapports montrent encore que le contexte de la supervision pédagogique permet l'élaboration de pratiques d'innovation curriculaire,

Mots-clés: Formation initiale des professeurs, stage, supervision pédagogique, innovation curriculaire.

## ABSTRACT

Teacher training policies, in Portugal, following the Bologna Process (PB) and Decree-Law No. 43/2007 suffered curriculum changes, considering the second cycle (master) as the level of training that enables the exercise of the teaching profession. These changes have created new challenges for the training institutions, in particular in the theoretical and practical components of the training structure. Understanding that the practice of pedagogic supervision represents a crucial step in the training of future teachers/educators, it can be acknowledged, by the analysis of current guidelines and also by our professional experience, that the "actual contact with the practice" (internship) is severely reduced. Several studies (Leite e Fernandes, 2010; Pereira 2012; Leite 2014) have alerted to this situation and, in this context, stressed the importance of the pedagogical supervision process in initial teacher training, as a promoter of the theory-practice relationship (Korthagen, 2010), of innovative curriculum initiatives (Alarcão and Tavares, 2003, Sá-Chaves, 2000) and the professional development (Day, 2001) of future teachers

It is in this context that this study is presented. This analysis intended to deepen the knowledge about the initial teacher training model, and its relationship with the process of pedagogical supervision, while being the first phase of socialization with the profession (Huberman, 1989). There was also the intention, to understand the connection between the supervisory process and the possibilities for curricular innovation practice development. In order to accomplish this we proceeded with an analysis of: i) training model guiding documents and the pedagogical supervision practices of a Private and Cooperative Higher Education School.; ii) final reports from a group of interns/future teachers belonging to basic education first cycle.; iii) supervisors discourses collected through interviews and iv) interns discourses who participated in a Focus Group.

The results point to a model that puts more emphasis on the theoretical dimension than in the practical component. Participants in the study are unanimous to consider that the time of contact with the teaching practice is clearly very limited to accomplish a solid training that enables, a strong teaching

practice. In a seemingly contradictory reading, the same study participants introduced a more reflexive character pedagogical supervision concept (Alarcão and Roldão 2008; Vieira and Moreira 2011; Alarcão and Canha 2013) valuing, in this process, principles of cooperation, collaboration, support, availability, closeness and autonomy of all those involved. The data also show that the context of pedagogical supervision enhances the development of curricular innovation practices.

Keywords: initial teacher training; internship; pedagogical supervision; curriculum innovation



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - O ESTUDO NA SUA COMPONENTE TEÓRICA.....	9
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	11
Nota introdutória .....	13
I.1. Modelos de formação inicial e competências para o exercício de “ser professor” .....	13
I.2. Cenários e perspectivas para o presente e para o futuro da Formação de Professores.....	18
I.3. O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal: um olhar focado nos discursos legais.....	21
I.4. O que trouxe “Bolonha” à formação inicial de professores: (des)vantagens e desafios.....	29
Síntese Interpretativa.....	39
CAPÍTULO II - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E PERSPETIVAS .....	43
Nota introdutória .....	45
II.1. Para um enquadramento do conceito de supervisão pedagógica .....	45
II.2. Modelos de supervisão .....	49
II.3. Requisitos e competências para o “trabalho” de supervisão .....	52
II.4. O papel do supervisor em contexto de formação inicial de professores .....	55
II.5. Prática supervisiva, observação e avaliação .....	58
Síntese Interpretativa.....	62
CAPÍTULO III – CURRÍCULO, INOVAÇÃO CURRICULAR e o papel dos professores.....	65
Nota introdutória .....	67
III.1. Situando o conceito de currículo.....	67
III.2. Sobre o conceito de Inovação Curricular .....	70
III.3. Os professores na construção do currículo .....	74
III.3.1. A importância da planificação nos processos de desenvolvimento do currículo .....	78
Síntese Interpretativa.....	83

PARTE II - O ESTUDO NA SUA COMPONENTE EMPÍRICA .....	85
CAPÍTULO IV - OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
Introdução.....	89
IV.1. A opção por uma metodologia qualitativa.....	89
IV.2. Estudo de caso.....	90
IV.3. Técnicas de Recolha de informação .....	92
IV.3.1. <i>Focus Group</i> .....	92
IV.3.2. Entrevista Semiestruturada.....	94
IV.3.3. Recolha documental .....	95
IV.4. Análise de Conteúdo como técnica de tratamento da informação .....	98
IV.5. Triangulação da informação .....	100
Síntese do capítulo .....	101
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	103
Introdução.....	105
V.1. Contexto de Investigação .....	106
V.2. Os participantes no estudo.....	107
V.3. Dados referentes à Análise Documental .....	108
V.3.1. Documentos internos à Instituição .....	109
V.3.1.1. Modelo de formação: organização e caraterísticas .....	109
V.3.1.2. Prática pedagógica (estágio profissionalizante) e respetivo processo de supervisão.....	113
V.3.2. Análise dos Relatórios de estágio.....	127
V.3.2.1. Modelo de Formação Inicial de Professores .....	128
V.3.2.2. Conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular .....	135
V.3.2.3. Prática pedagógica e processo de supervisão .....	139
V.3.2.4. Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular.....	143
V.3.2.5. Síntese da análise dos relatórios de estágio .....	149
V.4. Dados referentes às entrevistas e aos <i>Focus Group</i> .....	151
V.4.1. Modelo de Formação Inicial de Professores .....	152
V.4.2. Conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular ..	166

V.4.3. Prática pedagógica e processo de supervisão .....	172
V.4.4. Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular .....	178
V.5. Síntese interpretativa.....	185
V.6. Triangulação de dados .....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	193
Limitações do estudo e pistas para investigações futuras .....	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	203
ANEXOS .....	229



## ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE I - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

APÊNDICE II - GUIÃO ESTRUTURADOR DOS *FOCUS GROUP*

APÊNDICE III - GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA

APÊNDICE IV - MODELO DAS TABELAS/GRELHAS PARA ANÁLISE DE MATERIAL EMPÍRICO

APÊNDICE V - TABELA DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

APÊNDICE VI - GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A SUPERVISORES

APÊNDICE VII - GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS *FOCUS GROUP* A ESTAGIÁRIOS



## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - EXTRATO DE TRANSCRIÇÃO DE *FOCUS GROUP* COM ESTAGIÁRIOS

ANEXO II - ESTRUTURA DO PLANO GLOBAL DE FORMAÇÃO

ANEXO III - OBJETIVOS DO 1.º CICLO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

ANEXO IV - OBJETIVOS DO 2.º CICLO DE ESTUDOS

ANEXO V - DESCRIÇÃO DO PERFIL DO PROFISSIONAL

ANEXO VI - ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES CURRICULARES

ANEXO VII - MODELO DE PLANIFICAÇÃO

ANEXO VIII - GUIA DO PAPEL DOS SUPERVISORES

ANEXO IX - CARACTERIZAÇÃO DE PERFIS COMPLEMENTARES ÀS GRELHAS DE AVALIAÇÃO

ANEXO X - FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO

ANEXO XI - ESTRUTURA DO PORTFÓLIO REFLEXIVO

ANEXO XII - ESTRUTURA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ANEXO XIII - EXTRATO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM RELATÓRIO DE ESTÁGIO COM REALCE DAS UNIDADES DE SENTIDO

ANEXO XIV - EXTRATO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA





## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre questões de investigação, objetivos específicos e procedimentos metodológicos.....	5
Quadro 2 - Documentos recolhidos para análise do modelo de formação inicial de professores da Instituição em estudo.....	97
Quadro 3 - Dados de caracterização dos participantes no estudo.....	108
Quadro 4 - Competências transversais a serem desenvolvidas na <i>UC Estágio</i> .....	115
Quadro 5 - Competências e resultados de aprendizagem relativas/os ao Domínio dos Conhecimentos Científico-Pedagógicos.....	116
Quadro 6 - Competências e resultados de aprendizagem relativas/os ao Domínio do Desempenho Científico Pedagógico .....	116
Quadro 7 - Competências e resultados de aprendizagem relativas/os ao Domínio das Relações Inter e Intrapessoais.....	117
Quadro 8 - Síntese dos campos e itens a observar no decurso das aulas – com base na <i>Grelha de observação de aulas</i> .....	122
Quadro 9 - Itens a contemplar no acompanhamento/supervisão da prática pedagógica.....	124



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

Art.º – Artigo

Coord(s). – Coordenador(es)

Dec. lei – Decreto - Lei

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

E I ... E XII – Estagiário I ... Estagiário XII

Ed. - Editora

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos)

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

IPP/PES – Iniciação à Prática Profissional/Prática de Estágio Supervisionada

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

N.º - Número

Org(s). – Organizador(es)

PB – Processo de Bolonha

RE I ... RE XVI – Relatório de Estágio I ... Relatório de Estágio XVI

S I ... S IV – Supervisor I ... Supervisor IV

UC – Unidade(s) Curricular(es)



## INTRODUÇÃO

Em Portugal, na sequência do Processo de Bolonha (PB), foram introduzidas alterações no modelo de formação inicial de professores ao nível da organização da estrutura curricular dos cursos e nos estágios profissionalizantes. Essas transformações foram regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que determinou as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência e recomendou atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional “numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (*ibidem*:Art.º 14.º). Postula-se, então, uma formação de professores com carácter reflexivo potenciadora da melhoria contínua da prática pedagógica e da autonomia. Neste cenário, a componente de contacto dos futuros professores com a prática pedagógica, acompanhada por processos de supervisão, ganha maior centralidade porquanto se reconhece constituir um meio essencial para uma primeira aprendizagem “sobre como ser professor” (Huberman, 1989) e um caminho para a iniciação à profissionalização” (Alarcão, 1991). Vários têm sido os autores que acentuam a essencialidade da prática de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores, enquanto espaço e tempo de construção de relações, de troca de saberes, de realização de aprendizagens e de transformação pessoal e profissional (Alarcão e Sá-Chaves, 1994, Alarcão e Tavares, 2003, Vieira, 2009a, 2009b, Gonçalves, 2010, Vieira e Moreira 2011, Roldão 2012, Alarcão e Canha 2013).

A supervisão pedagógica é, então, perspectivada como uma atividade educativa realizada entre professores que se encontram em fases distintas da sua carreira profissional – o professor iniciante e o professor supervisor – representando um trabalho complexo e, simultaneamente, exigente para uns e outros. Mas, representa também o enorme desafio de poder contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores. E esta qualidade será tanto melhor, quanto mais consistente for a componente teórico-prática e

maior for o espaço/tempo de contacto dos futuros professores com a prática letiva (estágio). Ora, no quadro das alterações à formação inicial de professores, decorrentes do PB, uma e outra componente sofreram transformações ao considerar-se o mestrado (2.º ciclo) como o nível de formação que habilita para a profissão de professor. Nesta nova organização curricular, a duração da prática letiva, e da sua supervisão, foi reduzida, sendo este facto sentido como podendo estar a contribuir para um abaixamento da qualidade da formação inicial de professores/educadores (Leite e Fernandes 2010; Pereira, 2014).

Na verdade, enquanto professor de formação inicial de professores, atividade que exerci durante 3 anos e também enquanto supervisor de estágios e, mais recentemente, como professor do 1.º CEB, onde contacto com professores estagiários, pude perceber as transformações ocorridas e constatar o maior esforço que todos os envolvidos na formação inicial têm de fazer para continuarem a formar professores capazes de enfrentar as complexas realidades socio educacionais que marcam os tempos atuais. Reconheço, efetivamente, que a prática letiva constitui, por excelência, um espaço/tempo fundamental para a formação inicial de professores. Nesse mesmo contexto, reconheço, igualmente como extremamente relevante, o papel da supervisão pedagógica. Vários estudos, aliás, têm vindo a mostrar essa importância (Almeida, 2009; Ribeiro e Queirós, 2010; Silva e Vasconcelos, 2010; Mesquita *et al*, 2012; Sousa, 2012) acentuando, muitos deles, uma abordagem reflexiva do processo de supervisão (Vieira, 2009a; Vieira e Alfredo 2011).

É tendo por base estes argumentos que se situa a pertinência deste estudo, decorridos cerca de dez anos depois das alterações introduzidas pelo PB no modelo de formação inicial de professores.

No quadro da problemática explicitada, formulamos um conjunto de questões configuradoras do problema a estudar:

- Quais as características do modelo de formação inicial de professores para 1.º CEB de uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo?

- Que procedimentos, numa Escola do Ensino Particular e Cooperativo, organizam o processo de supervisão da prática pedagógica (estágio) de professores do 1.º CEB?
- Que conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular têm estagiários/futuros professores do 1.º CEB e supervisores pedagógicos?
- Que sentidos atribuem à prática pedagógica (estágio) estagiários/futuros professores do 1.º CEB e supervisores pedagógicos?
- Em que medida o processo de supervisão pedagógica que ocorre durante o estágio é gerador de práticas de inovação curricular?

Na intenção de orientar a investigação e de responder às questões enunciadas, traçamos como objetivo geral do estudo:

- Produzir conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores em período pós-Bolonha e suas implicações ao nível do processo de supervisão pedagógica e de práticas de inovação curricular.

Para uma maior delimitação do foco do estudo, definimos outros objetivos de carácter mais específico e que foram, em si, também orientadores dos procedimentos metodológicos a seguir. Foram esses os seguintes objetivos:

- Sistematizar características do modelo de formação inicial para professores do 1.º CEB de uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo,

- Caracterizar concepções de futuros professores (estagiários) e de professores supervisores sobre o modelo de formação inicial de professores do 1.º CEB e sobre o processo de supervisão pedagógica;
- Elencar procedimentos que estruturam o processo de supervisão da prática pedagógica (estágio) de professores do 1.º CEB;
- Compreender sentidos atribuídos aos contexto de estágio por estagiários/futuros professores do 1.º CEB e por supervisores pedagógicos;
- Descrever características da prática pedagógica (estágio) e do processo de supervisão pedagógica de estagiários/futuros professores do 1.º CEB;
- Estabelecer relações (efeitos) entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular.

Face às questões da investigação definidas e aos objetivos traçados foram feitas opções de carácter metodológico com a intenção de aprofundar esta problemática, perspetivando-a no quadro da formação inicial de professores e da supervisão pedagógica e relacionando-a com possibilidades de desenvolvimento de processos de inovação curricular. Partiu-se, assim, do pressuposto de que, de acordo com o modelo de formação inicial de professores, a supervisão pedagógica coloca os intervenientes perante o desafio da inovação curricular, num compromisso mútuo de mudança e de melhoria dos processos educacionais.

O estudo foi realizado numa Escola de Formação Inicial de Professores do Ensino Particular e Cooperativo da cidade do Porto. Tratou-se, assim, de um estudo de caso, de carácter qualitativo. Para Gómez, Flores e Jiménez, (1996) o método qualitativo centra-se nas “estratégias empregues pelas pessoas para construir, dar sentido e significado às suas práticas” (*ibidem*:50),



pelo que a investigação qualitativa é importante, sobretudo, para compreender e interpretar os sentidos atribuídos aos fenómenos pelas pessoas implicadas. Em coerência, o estudo de caso tem como principal objetivo tentar compreender uma realidade no seu contexto natural para daí se extrair algum significado (Stake, 2008, Morgado, 2012). Para tal, foram recolhidos dados de carácter documental (documentos internos à Instituição e relatórios de estágios) e discursos de professoras/estagiárias e de supervisores (recolhidos através de *focus group* e entrevistas) que se revelaram cruciais para os objetivos da investigação. Os dados foram recolhidos e analisados com base em três eixos basilares: *formação inicial de professores; supervisão pedagógica e inovação curricular*, e que configuraram também os principais eixos teóricos de suporte ao estudo. Para uma maior compreensão, sistematiza-se, no quadro nº 1, o trajeto metodológico seguido na sua relação entre eixos teóricos, questões de investigação, objetivos e procedimentos.

**Quadro 1** - Relação entre questões de investigação, objetivos específicos e procedimentos metodológicos<sup>1</sup>

<i>Eixos teóricos</i>	<i>Questões de Investigação</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Procedimentos metodológicos</i>
<i>Modelo de formação inicial de professores</i>	- Quais as características do modelo de formação inicial de professores para 1º CEB de uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo?	-Sistematizar características do modelo de formação inicial para professores do 1º CEB de uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo	Pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo Análise de documentos sobre políticas de Formação inicial de professores Análise do currículo do cursos de Licenciatura em Ensino no 1º CEB e outros documentos relativos à organização da formação (ver quadro nº 2 capítulo IV)
	- Que procedimentos, numa Escola do Ensino Particular e Cooperativo, organizam o processo de supervisão da prática pedagógica (estágio) de professores do 1º CEB	- Elencar procedimentos que estruturam o processo de supervisão da prática pedagógica (estágio) de professores do 1º CEB	Análise de documentos internos da Instituição onde decorreu o estudo, relativos à organização da prática pedagógica (estágio) e processo de supervisão (ver quadro nº 2)
	- Que conceções de formação, supervisão pedagógica e de inovação curricular têm estagiários/futuros do 1º CEB e supervisores pedagógicos?	- Caracterizar conceções de futuros professores (estagiários) e de professores supervisores sobre o modelo de formação inicial de professores do 1.ºCEB e sobre o processo de	Análise de discursos de professores supervisores de prática pedagógica (estágio) de estagiários/futuros professores do 1º CEB, recolhidos através de <i>Focus Group</i>  Análise de relatórios finais da

<sup>1</sup> As opções e os procedimentos metodológicos são aprofundados no capítulo IV deste trabalho

Supervisão pedagógica		supervisão pedagógica	prática pedagógica (estágio) de estagiários/futuros professores do 1º CEB
	- Que sentidos atribuem à prática pedagógica (estágio) estagiários/futuros professores do 1º CEB e supervisores pedagógicos?	- Compreender sentidos atribuídos ao contexto de estágio por estagiários/futuros professores do 1º CEB e por supervisores pedagógicos; - Descrever características da prática pedagógica (estágio) e do processo de supervisão pedagógica de estagiários/futuros professores do 1º CEB;	Análise de discursos de professores supervisores de prática pedagógica (estágio) de estagiários/futuros professores do 1º CEB, recolhidos através de <i>Focus Group</i>  Análise de relatórios finais da prática pedagógica (estágio) de estagiários/futuros professores do 1º CEB
Inovação curricular	- Em que medida o processo de supervisão pedagógica que ocorre durante o estágio é gerador de práticas de inovação curricular?	- Estabelecer relações (efeitos) entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular	Análise de discursos de professores supervisores de prática pedagógica (estágio) de estagiários/futuros professores do 1º CEB, recolhidos através de <i>Focus Group</i>  Análise de relatórios finais da prática pedagógica (estágio) de estagiários/futuros professores do 1º CEB

Em termos de estrutura, o estudo divide-se em duas componentes, a teórica e a prática. A componente teórica está, como se referiu antes, organizada em torno de três eixos, correspondentes aos três primeiros capítulos. O capítulo I foca-se na formação inicial de professores no período de Bolonha e nos desafios que se colocam aos professores. Neste capítulo, abre-se um primeiro ponto para algumas considerações teóricas sobre a formação inicial de professores e as competências para o exercício da profissão docente. O ponto seguinte descreve cenários e perspetivas para o presente e para o futuro da formação de professores. Faz-se, depois, uma análise dos diplomas legais regulamentadores da formação inicial de professores em Portugal, evidenciando-se as principais diretrizes. Segue-se um tópico que intenta refletir sobre “o que trouxe Bolonha” à formação inicial de professores, terminando o capítulo com um levantamento de estudos sobre a formação inicial de professores realizados em período Pós-Bolonha e que contribuem para uma leitura deste campo no “rescaldo de Bolonha”.

No capítulo II, aborda-se a supervisão pedagógica, enquanto problemática central deste trabalho. Aqui, apresentam-se conceitos de supervisão pedagógica e perspetivas teóricas de diferentes autores. São

também abordados cenários e competências de supervisão, especificando a supervisão em contexto de formação inicial de professores, dando ênfase ao papel e perfil do supervisor na prática supervisiva e na avaliação.

Na abordagem ao terceiro eixo, correspondente ao capítulo III, clarifica-se o conceito de currículo, foca-se o conceito de inovação curricular e estabelecem-se relações entre currículo e papéis dos professores.

A componente empírica subdivide-se em dois capítulos. No capítulo IV, relativo às opções e procedimentos metodológicos, retomam-se as questões e objetivos de investigação que justificam o recurso ao estudo de caso, e fundamentam-se e justificam-se as técnicas de recolha e de análise de informação.

O V, e último capítulo, é dedicado à apresentação e análise dos dados. Num primeiro momento, situamos o contexto e os participantes de/na investigação. Seguidamente, apresentam-se os dados referentes à análise documental, de entre os quais, documentos da instituição que orientam o estágio e relatórios de estágio. Num segundo momento, expõem-se os dados referentes às entrevistas e aos *focus group*. O capítulo é encerrado com a triangulação dos dados.

O trabalho termina com a apresentação das considerações finais e a indicação das referências bibliográficas.



## PARTE I - O ESTUDO NA SUA COMPONENTE TEÓRICA



## CAPÍTULO I - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES





## **Nota introdutória**

O presente capítulo foca-se na formação inicial de professores. Inicia-se com algumas considerações teóricas sobre modelos de formação inicial de professores, enquanto base para se pensar o trabalho dos professores, e as competências inerentes ao perfil específico do seu desempenho profissional.

Num segundo ponto, centrado no Processo de Bolonha (PB) e a formação inicial de professores em Portugal, constrói-se um olhar focado nos discursos legais, dando conta das características do modelo generalista que caracteriza os cursos de formação inicial para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), nomeadamente no que respeita ao alargamento dos domínios de habilitação que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar (EPE) e para o 1.º CEB.

No ponto “O que trouxe Bolonha” à formação inicial de professores, salientam-se as alterações introduzidas pelo PB e as inerentes vantagens, desvantagens e desafios que acarretou para a formação inicial de professores.

### **I.1. Modelos de formação inicial e competências para o exercício de “ser professor”**

A formação de professores tem sido uma das prioridades de intervenção e mudança social, como considera Cunha (2008) a respeito das bases teóricas do ensino. Ao estabelecer um paralelismo entre a evolução dos modelos de formação e dos modelos de ensino, Altet (2000), argumenta a existência de quatro modelos de formação de professores com as seguintes características:

“O modelo intelectualista da Antiguidade considerava o professor como um mestre (...). O segundo modelo surge com as escolas normais, onde se fazia formação no ofício por aprendizagem imitativa, que se apoiava na prática de um professor experiente (...). No terceiro modelo, o professor apoia-se nos

contributos científicos das ciências humanas (...) No quarto modelo, a dialética teoria-prática deve ser substituída por um vaivém entre prática-teoria-prática e que o professor se deve tornar num profissional reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias” (*ibidem*:28).

Na articulação entre desafios que se colocam aos professores e desafios que se colocam à formação inicial de professores Estrela (2002) considera que, para que o professor possa responder a todas as mudanças, conseguindo depois transmiti-las com rigor e criatividade aos seus alunos, é necessário que tenha desenvolvido um conjunto de competências, isto é, que seja capaz de mobilizar os conhecimentos cognitivos necessários para enfrentar as realidades socio educacionais. A respeito destas competências transversais Gouveia *et al* (2014) desenvolveram um estudo com educadores e professores do 1.º CEB que mostrou a importância das “competências Ética/Valores e Responsabilidade e Trabalho em Equipa (e de) Criatividade/Inovação (*ibidem*:318) na formação profissional dos docentes de Educação Básica.

É nesta linha formativa que, segundo Estrela (2002), devem assentar os modelos da formação inicial de professores. Em sua perspetiva a formação inicial de professores representa “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento global da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional” (*ibidem*:18). Deve centrar-se nos percursos, tenham eles uma base mais personalista ou mais desenvolvimentista e comportar “metáforas diferentes da profissão (professor-facilitador, professor-recurso, professor-consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo)” (*ibidem*:24).

Estrela (2002) considera, contudo, que os modelos de formação de professores, tanto a nível da formação como da supervisão, se têm orientado para a transmissão de conhecimentos e de cultura, encarando os futuros professores como objetos da sua formação, com o objetivo de os preparar de forma competente. Assumindo um posicionamento crítico, e em proximidade com as pedagogias ativas, argumenta que “o acto pedagógico tem que ser uma

construção constante do professor, com os alunos, a partir da análise que ele faz do real“ (*ibidem*:26), potenciando a articulação entre a teoria e a prática.

Pode enquadrar-se também nesta perspectiva a visão de Perrenoud (2000) ao sustentar que para que um dispositivo de formação seja capaz de garantir a construção de competências deve apostar numa “forte articulação entre teorias e práticas [e colocar] o currículo real à altura das ambições do programa” (*ibidem*:160).

A articulação entre teoria e prática em contexto de formação inicial, associada às experiências de ensino dos próprios alunos, futuros professores e às suas reflexões, é também defendida por Korthagen (2009). Segundo o autor, o papel da reflexão na aprendizagem do professor deve assumir um carácter sistemático no sentido de potenciar a tomada de consciência dos alunos (futuros professores) relativamente a aspetos importantes das situações educativas, muitas vezes não consciencializados.

Em trabalhos posteriores o mesmo autor (Korthagen, 2010a, 2010b), aponta falhas na articulação entre a teoria e a pedagogia, destacando a fricção entre o desejo de os professores suportarem as práticas docentes na teoria e os seus comportamentos na prática. Neste mesma linha pode ser situada a perspectiva de Esteves (2001), quando chama a atenção para

“a existência de um fosso que se vai alargando entre, de um lado, um exercício profissional dos docentes que se torna cada vez mais complexo, e, de outro lado, uma formação tanto inicial como contínua, frequentemente mais inspirada na tradição, na rotina, em convicções e crenças implícitas” (*ibidem*:217).

Em sua perspectiva, na formação inicial de professores são detetados constrangimentos e limitações “constituídos por uma formação educacional espartilhada por disciplinas” (*ibidem*:232). A autora sustenta, então, a ideia de que a reconceptualização da formação de professores passará por atitudes de adesão a uma conceção aberta do profissionalismo docente suportada num “exame crítico aprofundado dos currículos e dos programas que são oferecidos pelas instituições formadoras” (*ibidem*). Sustenta ainda a importância da

existência de uma relação entre ensino e investigação, admitindo, contudo, que embora não sendo fácil essa relação ela é desejável pois configura um “modo de promover uma maior aproximação possível dos professores ao saber teórico é tomá-los como co-construtores desse saber” (*ibidem*:225).

Esta visão da formação pode ancorar-se no pensamento de Freire (2007:38) quando sustenta que

“é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é um presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o dentro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”.

Corroborando também estas ideias, Marques e Oliveira (2007) argumentam que

“é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo. Com base nessas reflexões, o profissional, em conjunto com os seus colegas, encontra soluções para as questões, tornando-se assim um ser questionador mas simultaneamente um agente ativo e implementador de mudança” (*ibidem*:130).

Estas concetualizações remetem para a ideia de prático reflexivo, preconizada por Shön (2000), segundo o qual o professor reflete *antes da ação, na ação e após a ação* e ancora-se nas orientações sobre a formação de professores que têm vindo a ser sustentadas por Zeichner (1993, 2008) e que defendem que para que um profissional de educação enriqueça a sua prática pedagógica é impreterível que o mesmo usufrua da ação reflexiva, por ele considerada um “processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção” (Zeichner, 1993:20). Tal como sublinha o autor, a ideia de prática reflexiva

“envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares (...) e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino” (2008: 540).

Neste mesmo trabalho, o autor, numa leitura crítica sobre as potencialidades da formação reflexiva interroga até que ponto esta significou um desenvolvimento real dos professores e conclui que, apesar dos muitos esforços, “a formação docente reflexiva minou a intenção emancipadora frequentemente expressa pelos formadores de educadores”, nomeadamente pelos diferentes usos que o conceito “reflexão” foi adquirindo (*ibidem*: 541). Zeichner (2008) aponta vários aspetos que podem ter contribuído para o declínio da “teoria da reflexão”: a ideia de que esta teoria significou uma ajuda para os professores reproduzirem melhor o currículo no sentido de contribuírem para a melhoria dos resultados dos alunos em testes padronizados; a ideia de “persistência da racionalidade técnica sob o *slogan* do ensino reflexivo, permitindo-se apenas aos professores “que ajustassem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas”, o que tornou o ensino “meramente uma atividade técnica (*ibidem*: 542); a ênfase das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula” (*ibidem*). Nesta linha de raciocínio, considera, assim, que é necessário sermos cuidadosos quanto ao

“envolvimento dos professores em questões que vão além dos limites de suas salas de aula, para que isso não signifique demandas excessivas de tempo, energia e *expertise*, desviando a atenção deles de sua missão central com os estudantes” (*ibidem*: 142-143).

Ainda um outro aspeto realçado por Zeichner (2008) diz respeito à reflexão individual dos professores e à não existência de uma prática reflexiva conjunta. Por palavras do próprio autor, “existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro (*ibidem*: 143). Uma consequência disto foi a de os professores “passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar” (*ibidem*). Este cenário, que corresponde ao que desde há pelo menos uma década vivemos no sistema educativo português, levou a um

“uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais” (*ibidem*).

Assiste-se, nos últimos dez anos, ao que tem sido designado por “mal estar docente” para o qual têm contribuído o carácter inconsequente das políticas educativas e das políticas de formação de professores em particular.

## **1.2. Cenários e perspetivas para o presente e para o futuro da Formação de Professores**

Num tempo marcado por grandes incertezas na profissão docente, face à exigência crescente de ensinar na atualidade, Tardif e Lessard (2008) apontam a necessidade de um “esforço de compreensão [e de] reflexão sobre a profissão e a formação do docente” (*ibidem*:7). Os autores apresentam três cenários verosímeis para se pensar o futuro da educação e da formação e que apontam para três conceções sobre o trabalho docente: a vocação, o ofício e a profissão.

O primeiro cenário, intitulado “restauração nostálgica do modelo canônico e das desigualdades” (*ibidem*:270) reforça a identidade profissional de forma conservadora. O segundo cenário centra-se na mudança da escola e das práticas docentes, para responder às exigências sociais e tecnológicas, acentuando a “tomada de controle pelos empresários tecnófilos” (*ibidem*:271). O terceiro cenário é focado na complexidade, na aprendizagem significativa e na autonomia, apostando em questões que tentam conciliar, entre outros aspetos: serviço público e luta contra desigualdades sociais; desenvolvimento de competências e de saberes; especificidades locais e exigências nacionais e internacionais. Este último cenário reporta para um grande investimento na profissão docente a diferentes níveis.

Martins e Slomski (2008) argumentam, a propósito, que a “procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional” (*ibidem*:13) sendo a qualidade do ensino resultante da capacidade que o professor tem de “adotar uma postura de investigador perante a sua prática e (...) uma predisposição para examiná-la de forma crítica e sistemática” (*ibidem*). Esta perspetiva é corroborada por Vieira (2009a) ao assumir que os professores podem renovar o seu pensamento e a sua ação e “transformar o papel da pedagogia através da indagação e disseminação da actividade de ensino” (*ibidem*:108).

Ainda a respeito da investigação, conclui a autora, mais recentemente, que a investigação, enquanto estratégia na formação de professores, nem sempre está articulada com “uma prática *pedagógica*, ou seja, uma prática com um potencial transformador” (Vieira, 2015:107).

Os professores podem servir-se da “investigação ao serviço da educação e do seu desenvolvimento profissional (...), os formadores podem contrariar uma tradição académica que tende a separar a investigação da formação e a relegar esta para um estatuto de segundo plano, tornando-se arquitetos da sua profissão” (*ibidem*:115-116).

Insere-se nesta perspetiva sobre a formação de professores a tese que tem vindo a ser defendida por Nóvoa (1999, 2009b) e que preconiza construída a partir do interior da profissão. Com efeito, já em 1999, Nóvoa

apontava para a importância formativa e transformadora da prática, no esclarecimento da definição e da função da profissão de professor. Em sua opinião a “ação tem virtudes formadoras da experiência” (*ibidem*:39) ao mesmo tempo que constitui um processo que induz para transformações de conhecimento. Em sua tese, Nóvoa (2009b) tem argumentado a favor de uma formação de professores construída a partir do interior da profissão. Ou seja, sustenta que a profissionalidade docente se constrói no interior de uma personalidade com conhecimento, cultura, tato pedagógico (capacidade de relação e de comunicação inerente ao ato de educar) trabalho em equipa e compromisso social.

Para tal, avança com cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores:

“Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;

Realizar-se a partir de dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores com mais experiência um papel central na formação dos mais jovens;

Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;

Valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;

Caraterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.” (*ibidem*:203, tradução nossa).

Com estas propostas, o autor aponta um esforço para a definição do futuro da formação de professores com vista a “inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação” (*ibidem*:207). Esta é, aliás, também a postura de Schleicher (2011) para quem os modelos de formação inicial têm assumido uma grande centralidade enquanto estratégia de melhoria das



escolas e da educação escolar, procurando um equilíbrio nas componentes formativa. Em sua perspectiva, os modelos de formação têm beneficiado

“de perfis claros e concisos do que se espera dos professores (levando) muitos países a mudarem aos seus programas de formação inicial de professores para um modelo menos baseado na preparação académica e mais na preparação profissional (...) com um balanço apropriado entre a teoria e a prática” (*ibidem*:14, tradução nossa).

Tais pressupostos fazem sentido na configuração das políticas europeias decorrentes do PB em que se baseia, atualmente, a formação inicial de professores

### **1.3. O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal: um olhar focado nos discursos legais**

As políticas sobre formação inicial de professores constituem pano de fundo da investigação, uma vez que são determinantes nos processos organizacionais da formação de professores e, naturalmente, nas orientações relativas à supervisão pedagógica dos futuros professores. Nesta pesquisa orienta-nos a intenção de compreender o sentido de mudança ocorrida nas diretrizes para a formação dos professores preconizadas pelo PB.

Em Portugal, no âmbito do PB, as orientações sobre a formação inicial de professores são as instituídas pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março<sup>2</sup>. Uma análise deste diploma permite-nos sistematizar algumas ideias relativamente ao modelo de formação preconizado. Neste normativo são enunciados, entre outros, os seguintes objetivos: garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu; melhorar a qualidade e a relevância das

---

<sup>2</sup> Este diploma legal que regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) relativas ao modelo de organização do ensino superior.

formações oferecidas; fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações; estruturar o modelo de organização do ensino superior no que respeita a ciclos de estudos.

O modelo de formação inicial de professores proposto baseia-se no modelo europeu e confere um alargamento dos domínios de habilitação, nomeadamente no grau de mestre (2.º ciclo de estudos). De acordo com o estipulado no ponto 1, Art.º18, o 2º ciclo de estudos tem desde “90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos”. O trabalho do estudante deve desenvolver-se em cada unidade curricular, incluindo “sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e a avaliação” (*ibidem*). Para além das questões da avaliação a obtenção do grau de mestre é assente no desenvolvimento de competências das quais se destacam as que permitam “uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo” (*ibidem*, Art.º 15).

No que concerne à formação profissional, o normativo prevê que o “ensino politécnico [...] deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional” (ponto 4, Art.º18). Neste sentido profissionalizante, o ciclo de estudos mencionado é composto por “um estágio de natureza profissional objecto de relatório final [...] a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos” (ponto 1, Art.º20).

Relativamente às questões referentes à orientação, o documento define que “A elaboração da dissertação ou do trabalho de projecto e a realização do estágio são orientadas por um doutor ou por especialista de mérito reconhecido como tal pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, nacional ou estrangeiro” (*ibidem*, Art.º 21).

Na sequência das ideias destacadas, relativas ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, reforça a delimitação dos domínios de habilitação para a docência, privilegiando uma

maior abrangência de níveis e ciclos com a habilitação do docente generalista que passa a incluir perfis de habilitação que podem abranger mais do que um nível de formação e ensino, como, por exemplo, habilitação para a EPE e para o 1.º CEB.

Pode estabelecer-se uma relação entre este alargamento dos ciclos de habilitação e o perfil de desempenho profissional expresso no Decreto-Lei n.º 241/2001. Este documento, ao apontar que o perfil específico de desempenho profissional “deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-escolar e as do 2.º Ciclo” (*ibidem*, Art.º 2) já refletia uma posição relativamente às competências inerentes ao perfil de formação do Professor do 1.º CEB. Nesta conjugação entre as competências e o perfil de formação, para se tornar num bom profissional de educação, o futuro professor terá de ter em conta o Perfil Específico do Educador de Infância e o do professor do 1.º CEB. Este decreto elenca também a forma como o profissional de educação deve organizar e avaliar o espaço educativo, bem como as atividades e projetos curriculares que são desenvolvidos no contexto educativo. A par disto remete para as competências que o profissional de educação deve patentear, enquanto membro da comunidade educativa de acordo com o *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais* (M.E, 2001).

A confluência de competências entre a EPE e o 1.º CEB coaduna-se com domínios de habilitação para a docência introduzidos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, conforme se mencionou. Há uma valorização não só dos aspetos de articulação entre ciclos mas também de supervisão das práticas pedagógicas. Regista-se portanto uma evolução em relação ao anterior Decreto-Lei n.º 74/2006 que não mencionava qualquer aspeto de orientação ou supervisão. Com efeito, o Decreto-Lei nº 43/2007 destaca:

“a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações

concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.” (*ibidem*, preâmbulo:1321).

Ainda no que concerne aos aspetos da supervisão ou orientação, o mesmo documento enuncia que nos protocolos com as escolas cooperantes devem constar, entre outros aspetos:

“Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada domínio de habilitação para a docência e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante; (...) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante; (...) Condições para a participação dos estudantes noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes” (*ibidem*, Art.º 18).

Destaca também as componentes de formação compostas por atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional e que “incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final” (*ibidem*, Art.º 14). Especificamente, sobre a supervisão e orientação de estágios profissionalizantes, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, determina o seguinte: “Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão” (*ibidem*: ponto 3, Art.º19). No mesmo documento é salientado que:

“Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos

humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (*ibidem*, preâmbulo:1320).

O modelo de formação preconizado aponta para a existência de articulação entre as diferentes valências constantes do percurso dos discentes, implementada de uma forma consistente, tal como se constata da análise da Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. Enuncia-se que

“A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas.” (*ibidem*:6).

Em síntese, o modelo de formação inicial de professores proposto pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, assenta numa:

“maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (*ibidem*, preâmbulo:1320).

A docência generalista que consta dos cursos de profissionalização de docentes homologados pelas IES, a par dos desafios que se colocam a este profissional, abrem novos sentidos quanto à continuidade de docência ao investimento na autonomia, e ao alargamento da relação professor-aluno. Neste intuito, prevê-se “a melhoria da qualidade do ensino (...) o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de

tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional” (*ibidem*).

Nesta trajetória de análise dos diplomas legais sobre a formação inicial de professores em contexto pós Bolonha, importa referir as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio – que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – na sua relação com o diploma que o antecede. Neste documento, a formação surge dividida em três principais componentes: a formação na área educacional geral; a formação em didáticas específicas e a iniciação à prática profissional. A formação na área educacional geral:

“abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade (...) integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula” (*ibidem*, Art.º 9).

A formação em didáticas específicas “abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (*ibidem*, Art.10).

Finalmente, o documento contempla a iniciação à prática profissional. Esta:

- “a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;

- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar -se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.” (*ibidem*, Art.º 11).

Quanto à organização curricular dos mestrados profissionalizantes, nomeadamente nestes aspetos da iniciação à prática profissional, é de referir as diferenças entre as estruturas dos ciclos de estudos, nomeadamente nos conducentes ao grau de mestre nos domínios do 1.º CEB e da EPE e no domínio do 1.º CEB. No primeiro domínio o número de créditos é de 90, enquanto na especialidade de EPE e 1.º CEB é de 120. A distribuição difere também nas componentes de formação das Didáticas Específicas com o mínimo de 21 créditos e o máximo de 36 para a especialidade atrás mencionada.

A Prática de Ensino supervisionada apresenta também diferenças, com mínimo de 32 e um máximo de 48 créditos no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em EPE e 1.º CEB. O presente documento define também princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada. Define-se que

“a avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza. (...) A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente” (*ibidem*, Art.º 24).

Mas, as mudanças colocam-se não apenas ao nível da formação mas também no acesso à profissão com as alterações ao estatuto da carreira. No caso dos professores dos ensinos básico, com o Decreto-Lei n.º 15/2007, a carreira docente passou a estar estruturada em duas categorias, professor e professor titular, ficando reservada à categoria superior o exercício de funções de supervisão, entre outras. A este propósito, é destacado que

“para acesso (à) categoria (superior de professor titular) estabelece-se a exigência de uma prova pública que, incidindo sobre a atividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe são associadas” (*ibidem*, preâmbulo:502).

A Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC)<sup>3</sup> para o acesso à carreira foi acrescida à formação inicial, que segundo o mesmo documento, visava dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente. Assim, para além da habilitação, passou a exigir-se como requisito geral a concurso, a “aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e competências, tratando-se de concurso para lugar de ingresso” (*ibidem*, Art.º 22).

O mesmo diploma definiu um Período Probatório destinado a “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, (...) corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efectivo de funções da categoria de professor” (*ibidem*, Art.º 31). Neste Período “o professor é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação

---

<sup>3</sup> A realização da PACC é suspensa pelo Despacho n.º 13660-M-2015, que, de acordo com o Tribunal Constitucional, julga como inconstitucional o Estatuto da Carreira Docente na parte em que exige como condição necessária da qualificação como pessoal docente a aprovação na PACC. Assim, determina-se a suspensão desta prova até que se “afaste qualquer dúvida sobre a sua conformidade, ainda que formal, com a Constituição” (*ibidem*:34158).



especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores” (*ibidem*).

A supervisão é também referenciada entre as funções docentes, nomeadamente com o objetivo de “orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola” (*ibidem*, Art.º 35) e no exercício de funções pedagógicas de “acompanhamento e a supervisão das actividades de enriquecimento e complemento curricular” (*ibidem*, Art.º 80).

Em síntese, como evidenciou a análise dos diplomas legais, o PB introduziu alterações na formação inicial de professores, nomeadamente quanto às condições para obtenção de habilitação profissional para a docência têm originado exigências ao nível das competências de professores, de estudantes/futuros professores e de instituições formadoras.

#### **1.4. O que trouxe “Bolonha” à formação inicial de professores: (des)vantagens e desafios**

Com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999), instauraram-se novos compromissos políticos, nos campos da educação e da formação. Foi assim estabelecida uma matriz comum para as reformas do ensino superior que preconizaram a intenção de construir um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) competitivo e atrativo, com uma oferta formativa de cursos facilmente legíveis e comparáveis entre si.

Diversos autores têm analisado as implicações (vantagens e desvantagens) e os desafios do PB na formação inicial de professores. Fernandes (2009) sustenta que a ideologia concetual do PB assente em princípios base “que são configuradores de um novo paradigma de formação para o ensino superior” (*ibidem*:162) tem sido considerada uma vantagem para a formação de professores, ao descentrar-se do modelo baseado no ensino para um modelo baseado na aprendizagem. Nesse contexto, surgem novos desafios para a formação inicial de professores, e para os próprios professores do ensino superior responsáveis por essa formação. Como sublinha a mesma

autora, um dos grandes desafios é criar condições que permitam aos professores “pensar sobre a sua prática docente” (*ibidem*:172). A este propósito, já em 2001, Alarcão salientava a ideia de que, para se ser um bom professor, é preciso estar imbuído de um espírito de investigador e “primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (*ibidem*:6). Esta visão de professor pressupõe pensar o exercício profissional como uma prática desenvolvida “em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação” (*ibidem*:12). Estas constituem, na perspetiva da autora, “ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior” (*ibidem*).

O PB foi, nesta linha de pensamento, olhado como um mote, podendo efetivamente constituir uma mudança paradigmática. Com efeito, nas diretrizes indicadas parece ser reconhecido como fundamental que a formação inicial crie condições para a existência de experiências de carácter investigativo que permitam, aos futuros professores, o desenvolvimento de competências de indagação e de interpelação das realidades socioeducativas, competências julgadas essenciais para uma prática pedagógica promotora de aprendizagens autónomas dos alunos. Considera-se, pois, de acordo com o que foi preconizado pelo PB que o docente, para poder formar os “seus alunos” precisa de ser formado segundo o paradigma do saber-fazer, articulando o pensamento e a ação, através da realização de experiências ativas promotoras de aprendizagens autónomas.

A filosofia subjacente ao PB retoma o desafio pedagógico introduzido no início do século XX pelas correntes pedagógicas progressistas (Dewey, 2010) que equacionam a importância do envolvimento e responsabilização dos discentes na aprendizagem, contando com a sua participação ativa a partir da definição do trabalho pedagógico a realizar. Trata-se de um desafio pedagógico no qual o professor, em primeira consideração, tem de ter presente o contexto que rodeia o aluno, na crença de que “o ensino isolado não prepara os alunos para experiências no mundo real” (Dewey, 2010:49). Pode também vincular-se à visão de Brickman e Taylor quando, já em 1966, sustentaram que:

“As experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias [...] o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas antes apoiá-lo” (*ibidem*:4).

Nesta leitura sobre desafios e (des)vantagens do PB, a reflexão e a problematização das realidades socioeducacionais afiguram-se como centrais no processo de formação inicial, tanto para formandos (futuros professores) como para formadores (professores supervisores e orientadores). Todavia, volvidos 10 anos após a implementação do PB, crê-se que as mudanças enunciadas continuam a constituir desafios, quer para as IES, quer para os professores em formação. A tendência parece ser, aliás, a de que aqueles enfoques tenham perdido centralidade. A este propósito Flores (2010:186) sublinha:

“Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade”.

A autora defende uma relação institucional mais profícua, nomeadamente, através da formalização de parcerias entre escolas e as universidades, considerando que esse será um caminho para a construção de “comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional.” (*ibidem*:185).

No caso específico da formação de professores do 1.º CEB, em foco nesta investigação, essa relação institucional é deveras importante, nomeadamente, no que concerne ao trabalho de acompanhamento da prática

letiva em situação de estágio profissionalizante. Ao centrar a atenção na formação inicial deste nível de ensino e ampliando o ângulo de leitura, Pereira *et al* (2007) sublinham que a

“formação inicial dos professores do 1º CEB sofreu [...] transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' destes docentes e sobre o 'perfil do professor a formar’” (*ibidem*:191).

Nas palavras das autoras, “a formação inicial de professores não induz apenas a constituição de perfis profissionais, mas integra também concepções sobre a sociedade, a política e a cultura que importa desocultar” (*ibidem*:215), aspeto que, nesta perspetiva, constitui um enorme desafio para as instituições formadoras. Em consonância com Pereira *et al* (2007) também Lopes (2008), numa análise diacrónica sobre políticas de formação de professores, reconhece que esta sofreu um processo evolutivo nos últimos 30 anos, atribuindo ao currículo um lugar de destaque na construção dos perfis de professor a formar. A autora sustenta que a cada tipo de currículo corresponde um tipo de identidade diferente à saída da formação, facto que, em si, justifica conceber a formação de professores no sentido da melhoria contínua.

Neste raciocínio, atender à importância dos contextos de formação parece ser essencial ao desenvolvimento da formação. Corroboramos, assim, as ideias de Lopes, Correia e Charlot, (2009) quando sustentam que:

“a possibilidade de se reconhecer os contextos de formação como lugares de trabalho ou a formação como trabalho, dando ao trabalho dos formandos (dos alunos) e ao trabalho dos formadores (dos professores) um sentido literal e genuíno, recoloca uns e outros na esfera da produção cultural, ao mesmo tempo que humaniza o trabalho de aprendizagem como um trabalho sobre si e o trabalho de quem forma como um trabalho sobre esse trabalho” (*ibidem*:13).

Ora, ter esta orientação por base representa um outro grande desafio para as instituições responsáveis pela formação inicial de professores. Mas este desafio parece ter esbarrado com outras limitações do PB que, na perspectiva de Cachapuz (2009), parecem ter confinado, sobretudo, a mudanças “de ordem formal (estrutura de graus e número de ECTS)” (*ibidem*:114). Segundo o autor, o compromisso assumido pelos ministros da educação europeus focou-se em objetivos, e num “programa de ação que não pode ser imposto, mas sim construído” (*ibidem*:128). Num olhar crítico, este autor reconhece que as questões de ordem pedagógica não sofreram qualquer mudança, nomeadamente, ao nível de “metodologias de ensino e de aprendizagem, perfis de competências e produtos das aprendizagens (learning outcomes)” (*ibidem*). A este propósito, argumenta que estão “por resolver (...)”, ainda, as questões substantivas relativas a mudanças de ordem pedagógica”(Cachapuz, 2009:114). Defende, nesta linha argumentativa, que embora o objetivo seja fazer convergir e harmonizar os graus de ensino superior, não se pode colocar em causa a pluralidade de cada formação. E acrescenta que as transformações ocorridas em Portugal ao nível da Formação de Professores têm suscitado críticas de professores, investigadores e estudantes e têm contribuído para um clima de desconfiança em relação à qualidade formativa.

Uma análise crítica das práticas de formação inicial é apontada por Formosinho (2009:93) “destacando o efeito perverso das práticas docentes dos formadores”. O autor considera que a formação inicial de professores “não conduz a uma pedagogia da autonomia e da cooperação” (*ibidem*:94). Os argumentos prendem-se à excessiva componente intelectual dos processos de formação, em detrimento das componentes mais profissionalizantes e relacionais, segundo as quais o professor deveria ser um “agente do desenvolvimento humano” (*ibidem*:116), numa escola “comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (*ibidem*:117).

Relacionada com estes aspetos, uma outra desvantagem que tem sido apontada à formação inicial de professores reporta-se à redução do tempo de socialização com a profissão (Tardif e Lessard, 2008). A este propósito, Leite

(2012a), num estudo que envolveu formadores de professores, considera que o modelo de formação instituído pela adequação ao PB optou por uma estrutura que reduz o tempo de socialização com a profissão. Ao analisar as possibilidades que aquele modelo de formação oferece para socializar os estudantes, futuros professores, com situações pedagógicas que lhes permitam uma preparação de qualidade para o seu futuro profissional, a autora, reconhecendo que os professores são elementos importantes na institucionalização de mudanças educacionais e sociais, admite que esse contacto é insuficiente face à complexidade crescente que acompanha o exercício da docência (*ibidem*). Entende-se assim a socialização profissional do professor como estratégia central para a construção da profissionalidade docente.

Num estudo de Mouraz *et al* (2012) sobre o modo como os estudantes e os professores representam o modelo de formação decorrente da adaptação dos cursos de formação de professores do ensino básico aos compromissos de Bolonha, apresentam-se como aspetos positivos considerados pelos professores a possibilidade das experiências pessoais poderem ser transportadas para a formação, o que pode promover uma maior relação teoria-prática. Também as expectativas de empregabilidade são percecionadas como um aspeto positivo. Contudo, o mesmo estudo mostra que o tempo disponível para contacto com situações de exercício profissional limita as possibilidades de os futuros professores concretizarem experiências potenciadoras de uma formação de qualidade.

Também numa perspetiva mais focada nas limitações da formação, Brito (2012:37,38) relaciona “esta nova formação (...) com a escassez de saídas profissionais, fruto de uma conjuntura económica adversa onde se assevera difícil a articulação entre formação e mercado de trabalho, e em que os candidatos à docência excedem em muito a procura do mercado”. Refere a autora que “o impacto das mudanças na Formação de Professores em Portugal foi profundo e dada a inerente juventude do processo, muita coisa terá eventualmente de ser repensada nesta formação, em prol do exercício de um ensino de qualidade, a iniciar-se nas próprias IES” (*ibidem*:163).

A garantia da qualidade dos sistemas de formação é um dos aspetos que, de acordo com Pereira (2012:334), “predominam e atravessam as políticas para o ES no quadro do PB”. A autora posiciona-se em concordância com procedimentos que garantam a qualidade dos sistemas de formação considerando “importante um enquadramento político que permita aos países avaliar as opções/orientações políticas por relação com os resultados obtidos” (*ibidem*:335). Nesta perspetiva, as dificuldades de operacionalização dos princípios subjacentes ao PB contrapõem-se com os princípios que lhe são subjacentes e estão espelhados nas recentes políticas em que se baseia a formação inicial de professores, tal como se deu conta no ponto anterior deste trabalho.

Pereira (2012) reconhece ainda “algumas reservas quanto às mudanças associadas ao alargamento dos domínios de habilitação docente generalista (considerando-a) uma formação deficitária (...) por não ser direcionada, desde o início da formação, para o respetivo perfil específico” (*ibidem*:342). Em consonância com outros estudos, também este destaca como desvantagem à concretização do PB, a “estrutura curricular (duração dos mestrados que habilitam para a docência e em específico do tempo previsto - traduzido em ECTS - para a componente de IPP/PES)” (*ibidem*:349).

Também Tomaz e Martins (2014) assinalam a questão do tempo das componentes de Prática Pedagógica (estágio), entre as sugestões para a melhoria da componente da formação inicial de professores, ao estudar as representações de educadores e professores sobre a Prática Pedagógica Supervisionada, destacando “o facto de os formandos referirem a necessidade de terem mais tempo de estágio” (*ibidem*:355).

Nesta mesma linha, Melo e Branco (2013) fazem uma apreciação crítica às alterações da formação inicial de professores decorrente do PB. Em sua perspetiva, o facto de o mestrado de cariz profissionalizante ter passado a ser obrigatório como habilitação para a docência leva a uma certa descontinuidade na formação pela fragmentação que introduz entre a licenciatura e o mestrado. Como sublinham as autoras, “esta desintegração traz pois algumas consequências ao nível da agregação dos conhecimentos

das várias componentes de formação, tornando a desejada consolidação e consequente integração dos conhecimentos teóricos na prática mais distante e, por isso, também mais difícil de alcançar” (*ibidem*:32).

Tais dificuldades, podem ser entendidas nos processo de formação dos estudantes para os quais contribui “o conjunto de variáveis que caracteriza um determinado programa ou curso de formação” (Dotta *et al*, 2013:163), destacando as “relações que se estabelecem entre formadores, estudantes e currículo” (*ibidem*:163).

A perspetiva do currículo para o estudante é, alíás, um dos princípios fundamentais para os programas e para as práticas da formação de professores. Segundo Korthagen *et al* (2013:33): “aprender a ensinar exige uma mudança de foco do currículo para o estudante”, criando oportunidades para compreender o planeamento, a ação e a reflexão sobre o ensino.

A este propósito Dotta *et al* (2013), no estudo que realizaram sobre formação inicial, concluíram que “o desenvolvimento da autonomia dos estudantes transita entre os seus interesse pessoais e pressões externas (relações interpessoais, currículo, políticas), no contexto de climas de formação que por vezes promovem a autonomia e outras vezes a inibem” (*ibidem*:164).

Concluem ainda que, aos estudantes, são exigidas capacidades de adaptação, proatividade, um papel ativo, investigativo, reflexivo e autónomo, enquanto o modelo de formação de professores se mantém quase inalterável, ficando “visível o caminho que é necessário percorrer (...) pelas inovações no interior das instituições que formam profissionais” (*ibidem*).

Também Leite (2014), questionando os dez eixos de ação prioritários definidos pela Comissão Europeia,<sup>4</sup> interroga, igualmente, se o modelo em

---

<sup>4</sup> “A Comissão Europeia, na agenda para a Melhoria da Qualidade dos Professores (*Improving Teacher Quality: the EU Agenda*), definiu os seguintes eixos: promoção dos valores e atitudes profissionais na profissão docente; melhoria das competências dos professores; recrutamento e seleção mais eficaz para promover a qualidade; melhoria da qualidade de formação inicial de professores; introdução de programas de indução para todos os novos professores; fornecimento de suporte de tutoria a todos os professores; melhoria da qualidade do desenvolvimento profissional contínuo dos professores; liderança escolar; garantia da qualidade dos formadores de professores; melhoria dos sistemas de formação de professores” (Leite, 2014:13).



vigor em Portugal tem condições para assegurar o cumprimento daqueles eixos de ação. Argumenta, assim, que:

“face aos discursos políticos que têm circulado nestes últimos anos em Portugal, e que anunciam a procura da qualidade, a análise do modelo de formação de professores do ensino básico que está a ser seguido revela uma ampla margem de diferença entre a bondade para que apontam esses discursos e os processos que os concretizam” (*ibidem*:20).

A autora assume uma posição crítica, relativamente ao modelo de formação instituído. Por suas palavras, o modelo de formação de professores instaurado a partir do PB

“revela uma estrutura curricular que se afasta de um modelo integrado, separando a formação teórica da formação relativa à prática docente, e que oferece um tempo curto de socialização com a profissão. Ou seja, revela poucas possibilidades de uma formação que se organize no quadro das ideias sustentadas pelos discursos académicos e que seja capaz de concretizar uma qualidade social das aprendizagens, das instituições e da profissão não fechada em critérios economicistas e de pendor neoliberal” (*ibidem*:9).

Como se depreende, para além das questões inerentes ao tempo de socialização com a docência e à dimensão pedagógica, o modelo de formação de professores instituído pelo PB parece ter contribuído também para quebrar a relação entre a teoria e a prática (Korthagen, 2010b), denunciando, ainda, desvantagens em termos da qualidade da formação, especificamente no que respeita à componente prática da formação e à supervisão pedagógica que lhe é intrínseca no contexto da formação inicial. Este é um aspeto já inferido da análise aos diplomas legais realizada no ponto anterior.

Neste cenário, a anunciada mudança de paradigma preconizada por Bolonha parece colocar os professores perante outros desafios que, não sendo novos, requerem deles um papel de destaque. Talvez tenha sido esta leitura

que levou Nóvoa (2008) a considerar que os professores reaparecem, neste início do século, no centro das preocupações e das políticas, “depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade” (*ibidem*:21), dando ênfase ao trabalho em equipa, à relação, à comunicação e à responsabilidade no exercício coletivo da profissão (Nóvoa, 2009b).

Estas são ideias corroborada por Leite e Fernandes (2010), quando sublinham que, em contexto pós-Bolonha, os professores continuam a ser “peças centrais na construção da mudança em educação” (*ibidem*:198), nomeadamente no âmbito da gestão do currículo e dos processo de avaliação das aprendizagens. Em trabalho posterior, (Leite e Fernandes, 2014) as mesmas autoras, ao refletir sobre o contributo da avaliação da aprendizagem para uma educação de qualidade, identificam proximidades e distâncias entre os discursos académicos e legais e as práticas de avaliação, Assim, acusam que numa “lógica empresarial, mais importante do que a relação com as comunidades locais e o envolvimento dos professores na docência passaram a ser os critérios que permitem às instituições de ensino superior ocupar um bom lugar nos rankings internacionais.” (*ibidem*:424).

Para tentar contrariar os aspetos menos positivos da avaliação, Leite e Fernandes (2014:433) propõem

“que a avaliação constitua uma componente integrada do currículo, e uma prática contínua que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem (...) no quadro do paradigma de aprendizagem proclamado pelo Processo de Bolonha, isto significa que professores e estudantes têm um papel central nos processos de formação (...). Este é (...) um enorme desafio para os professores de todos os níveis de ensino e, de modo particular, para os que lecionam no ensino superior.”.

Assim desafiados, os professores precisam de estar atentos às diretrizes curriculares, e de ter presente o desafio de *contextualizar o currículo* (adequando-o às características dos alunos, e contemplando os valores e a cultura dos contextos), orientando a sua prática por princípios de inovação curricular (Fernandes *et al*, 2013).

A importância da obtenção de resultados é também criticada por Escudero e Trilho (2015b). A respeito disso, argumentam que, sobre

“o Processo de Bolonha, há dúvidas razoáveis (...) os reformadores e especialistas podem não ter consciência a respeito das mudanças educativas. O uso de sobrerregulações externas é não só um recurso estéril para transformar as culturas e as práticas mas também uma política que pode levar ao contrário do que afirma pretender. De facto, favorece que as instituições e os sujeitos recorram a fabricações estratégicas para conseguir consequências positivas, mas não relevantes e efetivas para repensar e melhorar a ensino e a aprendizagem” (*ibidem*:95, tradução nossa).

Os autores delegam uma grande responsabilidade nas IES, para “renovar e melhorar o desenvolvimento profissional e a formação dos alunos” (*ibidem*:96).

Contrapondo um pouco as perspectivas apontadas pelos autores convocados neste ponto do trabalho, o estudo de Tomaz e Martins (2014), centrado na análise das representações dos formandos de educação pré-escolar e do 1.º CEB e de 1.º e 2.º CEB, mostra que estes estão satisfeitos com os seus cursos de habilitação para a docência. As dificuldades apontadas situam-se ao nível das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada, apontando, designadamente, “o desenvolvimento das relações interpessoais (...) conceção de estratégias de ensino e à avaliação” (*ibidem*:351). Este dados não são corroborados pelos resultados do presente estudo, uma vez que as estagiárias valorizam e reconhecem muito as relações interpessoais com os atores que interatuam no contexto da prática pedagógica.

## **Síntese Interpretativa**

O capítulo “Formação inicial de professores: uma leitura a partir do PB” estruturou-se em três principais tópicos: perspectivas teóricas sobre formação inicial de professores; orientações sobre formação inicial de professores

expressas nos discursos legais implementados no período pós PB; e vantagens, desvantagens e desafios inerentes às mudanças, desde então, ocorridas.

Sistematizam-se, agora, algumas ideias relativamente ao modelo de formação de professores que preconiza a docência generalista. A partir das regulamentações introduzidas, os cursos de profissionalização destes docentes acarretaram mudanças, nomeadamente quanto à obtenção de habilitação profissional. Tais alterações têm sido significativas pois têm originado exigências ao nível das instituições formadoras, nomeadamente na organização e certificação dos cursos e das competências de estudantes. A mudança de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem preconizado pelo PB constituiu também um desafio para os professores, desencadeando novas reflexões quanto ao seu papel (Leite e Fernandes 2010). Para que os professores possam responder às mudanças preconizadas precisam de desenvolver competências de carácter pedagógico, problematizando e refletindo sobre a sua prática docente.

Da análise aos diplomas legais, destacam-se as orientações que apontam para a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, procurando a melhoria, a qualidade e a relevância das formações oferecidas de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006 que sistematiza e estrutura o modelo de formação inicial de professores preconizado pelo PB, assente na melhoria da qualidade e no fomento a mobilidade. Fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações e estruturar o modelo de organização do ensino superior no que respeita a ciclos de estudos constam nas prioridades do modelo de formação inicial de professores proposto pelo referido Decreto-Lei, baseado no modelo europeu que confere um alargamento dos domínios de habilitação.

Nesta sequência, a habilitação do docente generalista introduzida pelo Decreto-Lei nº 43/2007 aporta um alargamento dos ciclos de habilitação e do perfil de desempenho profissional.

A formação na área educacional geral, a formação em didáticas específicas e a iniciação à prática profissional são componentes reforçadas

pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 que regula algumas alterações ao modelo de formação inicial de professores.

Todas estas alterações trouxeram novos desafios às escolas de formação, nomeadamente na adequação dos planos curriculares dos cursos aos perfis de educadores e professores a formar. São também apontadas críticas à redução da componente de prática pedagógica, considerando-se uma desvantagem na socialização dos estagiários/futuros professores com a profissão. Reconhece-se, assim, que o modelo de formação “trazido” por Bolonha tem deixado “no ar” uma certa ideia de desconfiança em relação à qualidade formativa dos já atuais e dos futuros educadores e professores.

Com efeito, os estudos convocados permitem uma compreensão dos desafios e (des)vantagens “trazidos por Bolonha”, dando conta de uma noção pouco abonatória do modelo de formação de professores instituído pela adequação ao PB. Sobressai o reconhecimento de que o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e para o 1.º CEB não é compaginável com o tempo de contato com a prática supervisionada. Por outro lado, a organização da formação em 1.º ciclo (licenciatura) e 2.º ciclo (mestrado) confere um registo de descontinuidade e de uma certa desintegração à formação para o exercício docente de professor do 1.º CEB.



## CAPÍTULO II - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E PERSPETIVAS





## **Nota introdutória**

O presente capítulo debruça-se sobre a problemática da supervisão pedagógica, enquanto um dos eixos centrais deste estudo. Num primeiro ponto enquadram-se os conceitos de supervisão pedagógica na sua relação com a educação escolar e com a formação inicial de professores. Os modelos de supervisão são, seguidamente, explicitados, paralelamente aos cenários e perspetivas conceituais, de acordo com a visão de diversos autores.

Abordam-se, depois, alguns requisitos e competências para a prática supervisiva potenciadora da relação entre a teoria e a prática e da construção de conhecimento.

Destaca-se, no ponto seguinte, o papel do supervisor, com atenção às suas funções e responsabilidades em contexto de formação inicial de professores e salientam-se as competências específicas que facilitam a melhoria das práticas pedagógicas e articulam o processo supervisivo.

O último item refere-se às questões da avaliação inerente à prática supervisiva, entendidas com um carácter de melhoria do ensino.

### **II.1. Para um enquadramento do conceito de supervisão pedagógica**

O conceito de supervisão, como sustenta Roldão (2012:7), é “atravessado por um conjunto de leituras teóricas e perspetivas práticas que o podem remeter (...) para significados e usos muito diversos”. Deste ponto de vista, importa, então, convocar algumas perspetivas teóricas, e respetivas características das práticas educativas de supervisão.

A supervisão pedagógica pode, então, ser entendida como um processo de trabalho com, e entre, professores, para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional (Duffy, 1998), representando, assim, um contributo para a construção de profissionalidades reflexivas e

inovadoras (Day, 2001). Esta perspectiva aproxima-se do pensamento de Alarcão (2001:24), quando sustenta que ser professor-investigador implica “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa”. Em concordância com o pensamento desta autora, Azevedo (2012:5) argumenta que a supervisão, quando realizada na base de um “reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar (...) uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos/as professores/as, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino”. Ao dar ênfase ao desenvolvimento e autonomia, Vieira e Marques (2002) preconizam também uma concepção de supervisão de orientação reflexiva e potenciadora de transformação. Referem a propósito:

“na nossa visão da supervisão das práticas docentes assumimos que uma orientação reflexiva deve estar de mãos dadas com a defesa da visão de educação escolar como um espaço para a transformação individual e social,” (*ibidem*:4, tradução nossa).

Sublinham ainda que qualquer discussão “sobre a autonomia docente não fará (...) sentido sem uma concepção de ensino que englobe o desenvolvimento da autonomia do aluno” (*ibidem*).

É nesta linha argumentativa que se situa a visão de Vieira e Moreira (2011), ao defenderem uma orientação transformadora da supervisão pedagógica, assente em valores de liberdade e de responsabilidade social. As autoras definem os papéis do aluno e do professor na sala de aula e descrevem os fatores que condicionam a operacionalização destes papéis em contexto pedagógico. Sublinham, assim, que “uma das funções principais da supervisão (...) será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” (*ibidem*:13).

A supervisão pode, nesta perspectiva, ajudar a identificar a intencionalidade do ato educativo, apoiando-se na reflexão com e entre todos os atores envolvidos nesse ato educativo e contribuir para uma melhoria contínua. Este processo, como se depreende, exige entrega, envolvência e

partilha, assumindo-se o supervisor como o principal elo entre todos os agentes educativos. Assim entendida, a supervisão traduz-se num trabalho colaborativo desenvolvido numa relação de ajuda e de colegialidade.

Integra-se nesta conceção o pensamento de Coimbra (2013), ao considerar a supervisão como um processo baseado em atividades de partilha e de cooperação, desenvolvido no interior de um sistema ecológico e sócio construtivista, que alia a teoria e prática. Esta perspetiva foi já sustentada por Máximo-Esteves (2008), ao advogar a importância da articulação da teoria com a prática considerando que esta articulação “permite não só a produção de conhecimento útil (aos sujeitos) mas também o aumento de poder, através da dupla capacidade de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar” (*ibidem*:66). Da aplicação refletida e aperfeiçoada da prática resulta a adequação da ação educativa, tendo em conta a singularidade e as características individuais de cada aluno. Este pressuposto assenta na crença de que “de nada adianta darmos aulas e conteúdos de forma admirável se depois não chegam aos alunos, se eles não os entendem ou não os conseguem interiorizar” (Machado, 2011:111).

Alarcão e Canha (2013), ampliam esse entendimento de supervisão a uma dimensão formativa, definindo-a, então, como uma ação

“de acompanhamento e monitorização das atividades (...) tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) que acentua a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e de responsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (*ibidem*: 83).

No âmbito do foco em estudo, estas perspetivas de reflexão e estratégias de supervisão ancoram-se na ideia de professor *como intelectual transformativo* (Giroux, 1990), isto é, na ideia de professor como um ator que intervém de forma crítica sobre o mundo e sobre as situações sociais e que trabalha com os seus alunos, situando-se, e situando-os, como agentes de mudança, agentes de transformação social. Nesta mesma direção se situa

também a concepção de *professor como investigador* (Stenhouse, 1985), que preconiza a ideia de que o ensino e a aprendizagem são mais eficazes se baseados na descoberta do mundo, na pesquisa dos problemas e das suas possibilidades de resposta.

Nestas concepções, a adoção de uma postura reflexiva é considerada central, não apenas porque “enriquece o eu (mas porque) melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte” (Gonçalves, 2006:105). Assim, é importante que o profissional de educação assuma um papel de investigador, não ficando estagnado ao nível do conhecimento. Tal como refere Alarcão (2001), “primeiro que tudo [o profissional de educação deve] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (*ibidem*: 6).

As perspetivas de supervisão pedagógica de matriz reflexiva, colaborativa e transformacional podem ser interpretadas a partir do que Korthagen (2010a) designa por ciclo reflexivo. Este ciclo começa com a ajuda do supervisor para encontrar experiências úteis para agir, passando pela criação de métodos alternativos de ação, até à ajuda na continuidade do processo de aprendizagem. Este ciclo reflexivo norteia a prática do professor/mediador, propondo diretrizes sobre a formação de professores que propõem perspetivas de reflexão e estratégias de supervisão para professores e formadores de professores. Neste caso, a natureza reflexiva da supervisão, tal como já em 1993 foi sustentado por Vieira, permitirá ao professor lidar com situações novas e imprevisíveis do seu contexto profissional, permitindo o desenvolvimento de pensamento crítico através da ação, dos discursos e das práticas, de forma emancipatória. Segundo esta autora, este carácter emancipatório, pressupõe que “as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica devem estar articuladas” (Vieira, 2009b:198).

Assim, em contexto de formação inicial de professores, sustentamos, em consonância com os autores convocados, que a qualidade da supervisão se associa à promoção da capacidade de comunicar, e de refletir, de forma crítica, e fundamentada, sobre a ação profissional ou profissionalizante. Nesta posição, apoiados por Oliveira-Formosinho (2002), sustentamos também que a

ideia de que a partilha comunicacional pode ser suportada por um trabalho em equipa, promotor da partilha de experiências e da reflexão sobre as práticas e possibilitador da tomada de decisões coletivas geradoras de inovação (Hohmann e Weikart, 2009).

Em proximidade com a perspetiva de Korthagen (2010a), podem ser situadas *as reflexões colaborativas* que, segundo Alarcão e Roldão, (2008), constituem estratégias com grande potencial formativo.

Em síntese, os conceitos de supervisão pedagógica explicitados podem ser situados nas perspetivas reflexivas de um trabalho colaborativo, assente na partilha de experiências, bem como nas características reflexivas que potenciam a prática profissional, através do desenvolvimento de uma responsabilização individual. Trata-se, como sublinha Dubar (2006) de uma abordagem implicada do sujeito que se conhece e se obriga “a refletir, a mudar, a lutar para «superar» e a inventar-se a si próprio, com os outros” (*ibidem*:185). Esta identidade pessoal constrói-se na articulação entre si e os outros, entre a teoria e a prática. No âmbito de reflexão em foco neste ponto, tal perspetiva coaduna-se com uma orientação transformadora da supervisão pedagógica (Vieira e Moreira, 2011).

## **II.2. Modelos de supervisão**

O conceito de supervisão tem uma associação histórica proveniente das funções de inspeção e de controlo (Duffy, 1998). Tal proveniência no domínio da Inspeção foi desviada, depois, para o domínio clínico, constituindo uma “viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA a partir da década de 60” (Vieira e Moreira, 2011:11).

O modelo clínico da supervisão escolar preconizado por Cogan, Goldhammer e Anderson (cit. Alarcão e Tavares, 2003) surge com a necessidade de melhorar a qualidade de ensino na sala de aula, para “apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores” (*ibidem*:29). No modelo clínico da supervisão escolar há, portanto, um foco no

papel da observação em contexto de aula e no processo colaborativo estabelecido entre o supervisor e o supervisando. Este processo colaborativo, no cenário clínico, perspectiva “condições para uma aprendizagem eficaz (...) não só na perspectiva retro, do que foi e de como pode ter sido, mas também (...) de como pode e deve vir a ser” (Sá-Chaves, 2002:36). Ou seja, há várias dimensões temporais, na perspectiva da autora, que se conjugam para melhorar a futura prática pedagógica, através da análise das práticas desenvolvidas e da inerente construção de conhecimento.

Outros possíveis cenários são sistematizados, a partir das práticas de operacionalização dos processos de supervisão, por Alarcão e Tavares (2003) que salientam que estes não devem ser entendidos “como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.” (*ibidem*:17). Aos modelos anteriores, antecipam um cenário baseado num modelo mais tradicional de “imitação artesã” que tem por base a relação entre o mestre e o aprendiz, considerando a transmissão unidirecional do saber. Este modelo tem a “demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer” (*ibidem*).

Ao abandonar o modelo de imitação e basear-se no conhecimento dos modelos educativos, outro cenário, o ensino pela descoberta guiada, apresentado pelos autores desenvolve-se a partir do “espírito de autocrítica” (*ibidem*:20). Este cenário baseia-se na relação entre a teoria e a prática para “permitir que os professores desenvolvam as ferramentas necessárias à execução da sua profissão” (*ibidem*:19).

Alarcão e Tavares (2003) apontam, ainda, um cenário behaviorista de raiz psicopedagógica que se aporta à análise de competências observadas em momentos específicos de intervenção. Se, por um lado, este modelo permite a observação de comportamentos esperados e aperfeiçoamento de competências específicas, parece também um pouco redutor e circunscrito ao contexto que pode ser pouco representativo da realidade.

Segundo os autores, é também possível definir um cenário de cariz cognitivista e construtivista “em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (*ibidem*:34)

Este cenário pessoalista destaca o professor enquanto pessoa, enfatizando as suas necessidades e preocupações, nomeadamente, durante o período em que se encontra em formação.

Tendo por base o modelo reflexivo da supervisão, assente nas ideias de *reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (Schön, 1983), Alarcão e Tavares (2003) consideram que a importância recai sobre a interação formativa e a dinâmica estabelecida no processo superviso, com “consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (*ibidem*:35).

Há, neste modelo, uma base de metodologia reflexiva (Zeichner, 1993) com procedimentos de reflexão pedagógica que visam a mudança e a melhoria contínua das práticas educativas. Neste cenário reflexivo, “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996:181).

Uma visão ecológica e de desenvolvimento humano do processo de supervisão foi, em 1994, por Alarcão e Sá-Chaves considerada fundamental na construção de “relações dinâmicas, recíprocas e cinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados” (*ibidem*:210). Em acordo com esta visão, Alarcão e Roldão (2008) sustentam, neste modelo, uma atenção focada no desenvolvimento humano do processo de supervisão, enquanto processo ecológico, em construção, que depende das potencialidades do meio e dos seus intervenientes com novos papéis que estabelecem novas interações pessoais. Nestas relações, em contacto ou “choque com a realidade” (*ibidem*:38) geram-se mudanças que “obrigam a assumir novos papéis e a lidar com a mudança” (*ibidem*). Há, portanto, uma dimensão fenomenológica real associada aos processos de mudança gerados pelas práticas formativas neste modelo ecológico, pelo que a relação supervisiva deve potenciar o “conhecimento em ação, aberto, dinâmico e flexível, capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento (Sá-Chaves, 2000:45).

Nesta sequência do estabelecimento da relação supervisiva, Alarcão e Tavares (2003), autores a que temos vindo a fazer referência, destacam o papel da comunicação (linguagem e diálogo), apontando um modelo dialógico que valoriza “concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas (...) verbalização do pensamento reflexivo e, neste processo a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva” (*ibidem*:40).

Um cenário supervisivo integrador, *não standard*, ou seja, que terá de ser adequado a cada situação formativa, contexto e formando é conceptualizado por Sá-Chaves (2002), colhendo e conciliando o que de mais significativo existe em cada um dos cenários anteriores.

De forma congruente e articulada entre as características dos diversos modelos de supervisão, têm surgido propostas que fundem alguns dos anteriores modelos, mais centrados na complexidade das estratégias supervisivas pedagógicas e nas potencialidades dos recursos tecnológicos, como a utilização do (e)portfólio reflexivo (Gonçalves, 2010), facilitador do desenvolvimento da identidade docente.

Este novo modelo de supervisão continua a ter por base princípios de desenvolvimento da qualidade dos processos formativos. Continuando a seguir o pensamento destes autores, Alarcão e Tavares (2003) sustentam que a supervisão promove “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes” (*ibidem*:144).

### **II.3. Requisitos e competências para o “trabalho” de supervisão**

Embora os estudos referenciados no ponto anterior deste trabalho apontem para a importância da supervisão como processo ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, alguns deles evidenciam também que esses processos são ainda pouco consistentes nas escolas portuguesas, e



exigem o domínio de competências específicas para as quais se requer também formação específica. Vai neste sentido a perspectiva de Alarcão (2002) ao elencar um conjunto de várias competências do supervisor. Considera a autora, por semelhança às competências do professor, que “o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado” (*ibidem*:234). A autora destaca a dimensão humana, as capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, onde o supervisor deve apresentar competências cívicas, técnicas e humanas, tais como:

- Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos;
- Competências interpretativas – capacidade de apreender o real, nas vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- Competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;
- Competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa (*ibidem*).

Acrescidas a estas competências, a mesma autora, em trabalho posterior (Alarcão, 2004), chama ainda a atenção para a importância da “eliminação da dicotomia teoria/prática” (*ibidem*:29) e para uma prática de supervisão concebida como uma co-construção, que tenda a atenuar o poder, e o controlo do orientador/supervisor.

Também Sá-Chaves (2000) advoga tratar-se de uma atividade que requer “um tipo de competência de natureza meta-analítica [e um] desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus actores” (*ibidem*:118). Entre os estudos desenvolvidos no âmbito da supervisão da formação profissional de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de futuros educadores de infância, a autora encontra coerência no sentido da reflexão e questionamento das áreas da formação, conhecimento e supervisão.

O destaque da supervisão é central e essencial para a regulação dos processos de formação, numa visão de melhoria e desenvolvimento, em que os

professores constroem o seu conhecimento, sustentando que esses processos “requerem uma formação em supervisão” (*ibidem*).

Assim, “a formação dos professores e educadores deve permitir-lhes desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras (...) que os ajudem a questionar-se” (*ibidem*, 74). Na perspetiva da autora, os processos de questionamento servem de base às estratégias de supervisão, “entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor” (*ibidem*, 75). Nesta forma de aprendizagem recíproca, Sá- Chaves salienta a “necessidade de as estratégias de formação e/ou supervisão favorecerem (...) o desenvolvimento de estratégias supervisivas (...) de reflexão” (*ibidem*: 80-81).

Estas estratégias do “trabalho de supervisão” convergem com estudos que evidenciam a relevância de maior investimento neste domínio. O estudo, já referido, desenvolvido por Coimbra (2013) é disso indicativo. Os resultados mostram que os professores apontam a escassez de processos sólidos de supervisão capazes de promoverem um desenvolvimento profissional efetivo e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Para além disso, o mesmo estudo evidencia a existência de problemas inerentes à avaliação e demonstra a necessidade imperiosa de trabalho cooperativo entre escolas e universidades.

Colocando o enfoque nos supervisores, o estudo de Coimbra *et al* (2012), sobre as motivações que conduzem os professores a frequentar a especialização em supervisão, evidencia aspetos de “mudança do processo educativo e da escola, entendida como comunidade supervisiva aprendente” (*ibidem*:31). Deste estudo, destacam-se as conclusões que “apontam para a interligação entre formação em supervisão, desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional, possibilitando a reconstrução da identidade profissional, em contextos supervisivos, de colaboração e inovação pedagógica” (*ibidem*: 43).

Neste tecido relacional, reconhecemos que o trabalho de supervisão pedagógica é complexo e exigente sobretudo se a filosofia por que se orienta se alicerçar numa base reflexiva e potenciadora da transformação dos

intervenientes no processo (Vieira e Alfredo, 2011), porquanto requer competências de diálogo, partilha, colaboração e aprendizagem conjunta. Considerando ser um grande desafio profissional, acreditamos também que o trabalho de supervisão poderá constituir uma via para a melhoria da qualidade da formação de professores, potenciando, nos futuros professores, o pensamento crítico e a capacidade de problematizar as situações socioeducacionais.

#### **II.4. O papel do supervisor em contexto de formação inicial de professores**

Pensar a supervisão no âmbito da formação inicial de professores pressupõe pensar no perfil do supervisor e nas competências específicas que facilitam a melhoria das práticas pedagógicas e articulam o processo que envolve todos os atores. Importa, assim, na relação supervisiva, aludir aos “atores da supervisão” e aos seus papéis, com especial relevância para o papel e perfil do supervisor.

Neste processo de relações entre supervisor e professores estagiários, Glickmann *et al* (2004) reconhecem dificuldades inerentes à adoção de um determinado estilo supervisivo, em função da maior ou menor diretividade intrínseca à complexidade das situações e interações profissionais. Segundo os autores, mesmo um estilo supervisivo colaborativo pode desencadear atitudes de desconfiança ou descrença por parte dos professores estagiários, face à diferença de estatuto tacitamente assumida por estes últimos. É também com base na relação de comunicação e nos estilos supervisivos que Sá-Chaves (2000) usa a metáfora fotográfica para a supervisão, como um *zoom* de aproximação ou de distanciamento das estratégias do supervisor. Ou seja, para a autora, a dinâmica das relações supervisivas deve constituir-se um processo de cooperação. Este pressupõe uma atitude supervisiva atenta e um olhar abrangente “ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos

sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (*ibidem*:127).

Nesta mesma orientação, também Ribeiro (2000) sustenta que o papel do supervisor implica “acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso” (*ibidem*:89). Enfatiza, contudo a complexidade que o trabalho do supervisor comporta, considerando que este se desenvolve num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor, pelo que comporta encorajamento e entreajuda. Num posicionamento concordante, também Vieira e Marques (2002) sustentam que, no trabalho de supervisão, “os formadores de professores devem supervisionar a qualidade das suas próprias práticas no sentido de as compreender e melhorar” (*ibidem*:15, tradução nossa), indiciando a importância de um sistemático trabalho de autoavaliação, por parte do supervisor, sobre o trabalho que realiza.

Alarcão e Tavares (2003), na linha de ideias já anteriormente expostas, defendem que o supervisor deve assumir atitudes de colaboração aceitação e compromisso. Sustentam, nesta linha de pensamento, que

“a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos” (*ibidem*:59).

Numa linha que revela um aprofundamento do pensamento sobre o papel do supervisor, Alarcão e Roldão (2008) colocam a ênfase nas interações e nas reflexões colaborativas já referidas, considerando que constituem estratégias com grande potencial formativo para o trabalho de supervisão. Para isso, sustentam a importância de um diálogo aberto e uma atitude de grande colaboração entre supervisor e estagiário, no sentido de o primeiro

compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais adequado, valorizando a reflexão da prática pedagógica e o aperfeiçoamento contínuo. Na perspectiva destas autoras, a qualidade do papel do supervisor surge associada ao critério de promover a capacidade de refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre a ação profissional ou profissionalizante.

Maio, Silva e Loureiro (2010), em concordância com a perspectiva destas autoras, defendem, a propósito do papel do supervisor em contexto de formação inicial, que

“se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva acções baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor” (*ibidem*:38).

Defendem também a importância do supervisor ser capaz “de promover uma relação personalizada e afectiva, para poder acompanhar de perto o formando/professor, colocando a tónica na observação/reflexão do ensino e na colaboração e entajuda dos colegas” (*ibidem*:42).

Nesta aceção, o supervisor aposta no desenvolvimento do processo reflexivo dos professores, orientando-se por práticas de supervisão *reflexiva* e *colaborativa* (Alarcão, 2002; Alarcão e Roldão, 2008; Azevedo, 2012) em detrimento de um estilo diretivo e dominante, indutor de passividade e de dependência do formando face ao seu processo de formação.

Neste olhar sobre o papel do supervisor em contexto de formação inicial, para além da importância relacional e comunicacional, destaca-se a importância do papel do supervisor na gestão (Roldão, 2008) e contextualização do currículo (Fernandes *et al*, 2013), situando-se como agente “configurador do currículo” (Leite e Fernandes, 2010).

## II.5. Prática supervisiva, observação e avaliação

A observação e a avaliação têm sido associadas à supervisão. Como sublinha Sá-Chaves (2000), ao supervisor exigem-se capacidades para observar “para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução de problemas que, colectivamente se enfrentam” (*ibidem*:126).

Para Vieira (1993), “no campo da investigação como no da formação de professores, a crescente valorização da sala de aula como foco de atenção tem vindo a conferir à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação” (*ibidem*:38). No entanto, na perspetiva da autora, não se pode, literalmente, associar a observação ao ato de avaliar. A observação pode potenciar as práticas supervisivas em momentos de intervenção pedagógica com finalidades avaliativas de aferição e melhoria pedagógica, de acordo com a perspetiva reflexiva anteriormente descrita.

Neste aspeto, Vieira (1993) enumera como vantagens da observação, as seguintes:

- “1. Consciencialização do professor face à prática pedagógica e às conceções que a determinam;
2. Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da prática;
3. Confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;
4. Possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem: diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução;
5. Enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor” (*ibidem*:83).

Depreende-se, destas vantagens, que a observação se constitui como uma estratégia de apoio à prática dos professores, potenciando a sua capacidade de reflexão e de autoavaliação sobre as suas práticas. Infere-se, igualmente, que a observação está ao serviço da supervisão/avaliação, porquanto permite diagnosticar problemas e ensaiar estratégias e/ou soluções para a sua resolução.

Também Sullivan e Glanz (2000) indicam aspetos que devem orientar a prática da observação em contexto de supervisão de professores, dos quais se destacam:

- “1. dotar os professores de pensamento reflexivo e discussão baseada em observação intrínseca e útil, não na avaliação;
  2. o uso de instrumentos de observação fornece aos professores informação sobre as suas aulas, tal como transforma os professores através de um compromisso de melhoramento;
  3. organizar-se num processo com dois passos: primeiro descreve o que ocorreu, depois interpreta o seu significado;
  4. requerer competência e prática. É frequente interpretar enquanto se observa. Se estes instrumentos de observação se pretendem eficazes, deve-se praticar, separando a interpretação da descrição;
  5. fomentar a discussão entre o observador deve discutir com o professor onde se senta na sala, como se apresenta o observador aos estudantes, etc.”
- (Sullivan e Glanz, 2000:81).

Todavia, os autores chamam a atenção para aspetos que precisam ser acautelados na observação de uma aula. Consideram que esta atividade não é necessariamente um processo objetivo, podendo a experiência pessoal, valores e preconceitos levar a falsas interpretações. Ter consciência das possibilidades dos fatores pessoais é o primeiro passo para interpretar o comportamento da aula eficientemente e de forma tão objetiva quanto possível. Acrescentam ainda que a observação tem limitações: nenhum observador consegue ver ou tomar nota de todas as observações, devendo, por isso, começar a observação num contexto limitado com um pequeno grupo e

observar um comportamento específico, tal como a qualidade das questões do professor (*ibidem*).

Sullivan e Glanz (2000) descrevem as características de ciclos de desenvolvimento profissional sustentados por processos de aprendizagem, reflexão e práticas de supervisão. As sessões destes ciclos de supervisão baseiam-se em atividades de acompanhamento da prática e técnicas de observação. Estas práticas reforçam a complexidade dos comportamentos e das situações pedagógicas associadas às situações de observação em supervisão não necessariamente associadas à dimensão da avaliação normativa.

Apesar das vantagens associadas à observação, Vieira (1993) aponta aspetos que podem reduzir as suas potencialidades, como a pessoalização excessiva da crítica e consequente desencorajamento, a descontextualização ou ausência de uma orientação para a observação e as reações adversas à presença do observador. Acrescem a estas desvantagens, a “falta de uma formação adequada na área da observação” (*ibidem*:84) e a conotação avaliativa associada ao supervisor. Esta associação tem, nesta conotação, contribuído para limitar os processos de supervisão, muitas vezes entendidos apenas com um carácter avaliativo.

Para além disto, há ainda as questões dependentes da subjetividade do observador que “traz para a situação de observação (conhecimento do contexto, atitudes, saberes, capacidades e intenções pessoais) e o “input” que a aula lhe vai fornecendo. Assim perspectivada, a observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula.” (Vieira, 1993:39). Apesar de se poder orientar por critérios objetivos, o observador está sujeito a fatores, como o conhecimento e as conceções prévias e as perceções imediatas (*ibidem*), que podem influenciar o registo da observação e a avaliação em contexto pedagógico ou de supervisão.

Numa postura reflexiva da supervisão, que não descarta a importância da avaliação mas que prioriza as potencialidades da observação, revemo-nos na definição da função prioritária da observação, proposta por Vieira (1993), enquanto possibilidade de



“problematização da relação teoria-prática, perspectivada em ambos os sentidos no contexto de uma postura experimental face à experiência. O supervisor deixa de assumir um papel predominantemente normativo, colaborando com o professor na (re)construção do seu saber pedagógico e na renovação das suas práticas educativas” (*ibidem*:34)

O caráter da avaliação em supervisão é também alvo de estudo, nomeadamente, no que se refere às questões de melhoria do ensino. Neste sentido, ressaltam duas ideias principais: a ideia de que a motivação e a promoção do ensino não deveriam depender da avaliação para efeitos de promoção ou progressão (Nolan e Hoover, 2005); e a ideia de que o trabalho de supervisão enquadrado no ato educativo é complexo, porquanto os processos educativos são dinâmicos, não lineares, imprevisíveis (Elbaz-Luwich, 2007) e emocionais (Clandinin e Rosiek, 2007).

Sobre a importância da avaliação na supervisão, também Alarcão e Roldão (2008) salientam que a avaliação, embora seja essencial ao processo de monitoração da prática pedagógica e esteja sempre subjacente no processo de supervisão, “deve ser encarada no seu sentido formativo e não classificativo” (*ibidem*:33). Em consonância com a abordagem reflexiva, sustentam que

“a supervisão tem um papel (...) fulcral no processo de formação (...). Como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas.” (*ibidem*:56).

De salientar, porém, que a supervisão escolar das práticas pedagógicas pode, quando não desenvolvida num espírito de colaboração reflexiva, levantar um problema de sobreposição entre supervisão e avaliação (Glickman *et al*, 2008).

Queda-nos a noção da necessidade de aferir o processo de avaliação, em contexto de supervisão, sem prejuízo ou constrangimento do avaliado, afim

de promover a efetiva melhoria das práticas pedagógicas supervisionadas/estágios.

## **Síntese Interpretativa**

Este capítulo estrutura-se em torno da problemática da supervisão pedagógica. Nele se clarificaram os conceitos de supervisão pedagógica na sua relação com a educação escolar e com a formação inicial de professores, entendidos no sentido da melhoria das práticas educativas e da construção da profissionalidade. Destacam-se, entre os conceitos de supervisão, as perspectivas reflexivas conducentes à autonomia. Estes aspetos são congruentes com a exigência da qualidade dos processo de supervisão, associando a colaboração entre os diversos agentes envolvidos e os diversos contextos. Destaca-se uma visão de supervisão reflexiva, enquanto processo colaborativo e orientado para o desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas profissionalizantes.

Nos modelos de supervisão, são explicitados cenários e perspectivas conceituais, partindo de modelos tradicionais de regulação/inspeção até aos mais recentes focados na autonomia, na colaboração e partilha, na reflexão e na responsabilidade mútua.. Na sequência da compreensão das questões da formação inicial de professores abordadas no capítulo anterior, também as competências de supervisão assumem especial relevância e significância nas práticas supervisivas. Nesta linha, aborda-se e apontam-se alguns perfis, sobre o papel e competências do supervisor. O trabalho de supervisão pode constituir uma alavanca central na regulação das interações entre profissionais e futuros profissionais de educação, sustentando atitudes de colaboração e regulando distâncias ajustadas nas relações, conforme os estilos supervisivos adotados.

Entre os requisitos e competências para a prática supervisiva, enquanto potenciadora da relação entre a teoria e a prática e da construção de conhecimento, salientam-se as competências relacionais, técnicas e humanas.

Para tais requisitos de supervisão, ressurgem a importância da formação de teor reflexivo e transformador.

O papel do supervisor, assume relevo, com atenção às suas funções e responsabilidades em contexto de formação inicial de professores e salientam-se as competências específicas, nomeadamente as relacionais, que facilitam a melhoria das práticas pedagógicas e articulam o processo supervisão.

A par dessas competências as questões da observação e da avaliação inerentes à prática supervisiva devem ser entendidas com um caráter de melhoria do ensino. Entendendo a avaliação como imprescindível à regulação dos processos de supervisão, sustenta-se que ela deve ser perspectivada com um sentido formativo. Analogamente, observação e a avaliação devem apresentar um caráter reflexivo, com a finalidade de potenciar e melhorar as práticas educativas.



### CAPÍTULO III – CURRÍCULO, INOVAÇÃO CURRICULAR E O PAPEL DOS PROFESSORES



## **Nota introdutória**

O presente capítulo foca-se no eixo relativo ao currículo e inovação curricular. Parte-se de uma clarificação do conceito de currículo, situando-o a partir da perspectiva de vários autores, numa leitura que dá conta da evolução do conceito, desde uma lógica meramente disciplinar e associada à ideia de programa até uma visão abrangente que concebe o currículo como projeto global de formação, incorporando, assim, outros elementos contextuais que contribuem para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos.

O segundo item do capítulo situa o conceito de inovação curricular, entendida numa perspectiva ampla, e enquanto espaço/tempo indutor de transformação das práticas curriculares.

Numa relação com os conceitos de currículo e de inovação curricular, o último tópico deste capítulo aborda o papel dos professores na construção do currículo. Elencam-se e articulam-se aspetos da ação do professor no que diz respeito à possibilidade de configurar o currículo que passam pela importância da planificação nos processos de desenvolvimento do currículo e no trabalho dos professores como configuradores do currículo.

### **III.1. Situando o conceito de currículo**

Na perspectiva de Pacheco (1996) o termo currículo está relacionado com a origem do étimo latino *currere* que "significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos" (*ibidem*: 15). Enquanto área de conhecimento educativo, segundo este autor, o conceito de currículo incorpora diferentes significações. Estas têm sido associadas às ideias de: programa de disciplina, plano de estudos, planificação, experiências de escolarização, objetivos de aprendizagem ou plano para a ação. Neste trabalho (Pacheco, 1996), a visão do autor circunscreve o currículo a uma área do conhecimento educativo "com a valorização das experiências e dos

processos de aprendizagem” (*ibidem*:17). Também Magalhães (2007) corrobora esta ideia, ao considerar que “o conceito de currículo entrou no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização passou a ser uma atividade organizada (...) com o sentido de disciplina” (*ibidem*: 139).

Roldão, em estudo realizado em 1999, sob tutela do Ministério da Educação, refere que o conceito de currículo aparece associado à ideia de disciplina, de projeto, de programa, e ou de processo de formação. Todavia, recorda-se que a publicação desta obra, sendo associada a um momento em que, do ponto de vista político, se assistiu a um movimento de reorganização das políticas curriculares para o ensino básico, veiculou uma concepção de currículo assente em princípios de gestão curricular que, à data, representou um marco significativo no campo do currículo.

Nesse mesmo contexto, numa análise sobre a evolução das concepções curriculares que atravessam os discursos curriculares, Leite, Gomes e Fernandes (2001) sustentam que o conceito de currículo evoluiu de uma visão circunscrita à ideia de disciplina e/ou conjunto de disciplinas até à visão de currículo como projeto global de formação. Isto é, uma visão de currículo que incorpora, para além dos conhecimentos, as dimensões altitudinais e dos valores. Esta concepção aproxima-se da perspetiva de *currículo integrado* proposta por Beane (2000). Trata-se de uma noção de currículo que dá ênfase, mais do que à dimensão disciplinar, à sua coerência interna e à integração das dimensões pessoal e social. Nesta orientação, o autor sustenta uma abordagem curricular orientada por “temas centrados na resolução de problemas que ajudam os alunos a integrar as experiências educacionais nas suas vidas pessoais e sociais” (*ibidem*:21).

Situando-se nesta mesma linha, Leite (2002:89) aborda a noção de “currículo numa perspetiva ampla e resultante de uma construção social e cultural”. Em trabalho posterior, a mesma autora (Leite, 2003), defende uma dimensão educativa do currículo na qual se inserem todas as atividade vividas ou emanadas da escola, das quais resulte desenvolvimento e aprendizagem para os alunos. Esta visão de Leite (2002, 2003), tem subjacente uma concepção curricular como resultado de construção social e cultural. Trata-se,



assim de “um processo formativo que integra as diversas componentes de um todo global, permitindo uma diversidade de alternativas de acção – em substituição das posturas estandardizadas – (...) envolvendo todos os intervenientes transacionais” (Leite, 2003:68), em prol de um projeto educativo e curricular alicerçado num compromisso coletivo que potencie a formação global dos alunos (Leite e Fernandes, 2002b).

Para Pereira *et al* (2007) o currículo corresponde a “um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas (...) onde se incluem todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens (*ibidem*:194). De acordo com esta conceção, as autoras consideram três dimensões de currículo a estudar: o *currículo formal*, o *currículo informal* e o *currículo oculto*. O *currículo formal* é instituído e explícito na forma de planos de estudo, programas, regulamentos e legislação. O *currículo informal* assenta na aplicação do anterior de forma dinâmica, mas dependente de um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios. O *currículo oculto* relaciona-se com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares que transmitem valores e produzem aprendizagens, ainda que sem uma intencionalidade explícita.

Nesta trajetória analítica, a dimensão contextual e reflexiva do currículo parece ganhar maior centralidade, sobrepondo-se à lógica *top-down* de organização do currículo (Leite e Fernandes, 2010) e à matriz disciplinar a que tradicionalmente esteve associada (Fernandes, 2011). Com efeito, o conceito de currículo foi evoluindo passando a estar “relacionado com as características dos contextos educativos” e a traduzir “uma nova relação do sistema educativo e da escola com a sociedade” Morgado (2011:395). Nesta relação do currículo com as exigências decorrentes das modificações do sistema educativo, tem-se presente a perspetiva de Pacheco (2011) que situa as competências a desenvolver pelos sistemas de educação e formação nas práticas de decisão curricular. Considera, este autor, que estas práticas “reforçam a relação entre conhecimento, currículo e competitividade” (*ibidem*:25), salientando o impacto das atuais políticas de educação e dos desafios no contexto escolar. Como também sublinha Roldão (2011), numa perspetiva política, o currículo é

concebido para responder a aspirações e necessidades socialmente reconhecidas, num determinado tempo e espaço concretos.

Numa leitura também abrangente, para Lopes e Pereira (2012:17) “o currículo é visto como um cenário ecológico com diferentes subsistemas tanto formais como informais”, identificando os componentes do currículo que promovem o desenvolvimento pessoal como uma parte nuclear da formação da identidade profissional do professor através da sua formação inicial. Articulando esta visão com o foco deste estudo, interessa-nos, particularmente, compreender e problematizar “o conhecimento aprofundado” que, no caso do presente estudo, os supervisores e os estagiários/futuros professores, “têm das realidades concretas” (Fernandes, 2011:206), tratando-se estas realidades quer do contexto de formação inicial, e de supervisão pedagógica, quer do contexto do exercício profissional e das relações de aprendizagens que se constroem entre os diferentes atores que atuam nesses contextos. Reconhecemos, nesta posição, a ideia de que o “conhecimento co-construído conduzirá a um maior comprometimento de todos (...) em processos de inovação educacional e curricular” (*ibidem*:183).

### **III.2. Sobre o conceito de Inovação Curricular**

Focando a atenção no conceito de inovação, Correia (1989) considera que se trata de um conceito polissémico, a par de termos como mudança ou reforma. Contudo, na visão do autor, a inovação representa sempre “uma mudança deliberada e conscientemente assumida” (*ibidem*:31) com objetivos de melhoria do processo educativo. É no âmbito da transformação dos processos e práticas educativas que o autor regista a terminologia associada à mudança e à inovação (*ibidem*).

Pensando o desenvolvimento da inovação curricular, baseado em mudanças de origem normativa, avaliativa e política, Marcelo (1994) concebe-a em três perspetivas: A *perspetiva tecnológica*, a *perspetiva cultural* e a *perspetiva política*. A *perspetiva tecnológica* assenta no processo de aplicação

da inovação delineada externamente à escola, considerando o professor como um consumidor do currículo; a *perspetiva cultural* dá atenção às mudanças culturais, apostando na reflexão das atividades práticas de inovação; a *perspetiva política* joga com a negociação no sentido de legitimar o valor da inovação e o papel do ensino como mudança social. Das ideias de Marcelo (1994) sobre a inovação curricular, sublinha-se também a adaptação e a construção curricular a que o professor pode proceder, com capacidade investigativa, analítica e reflexiva, assumindo desafios de inovação curricular.

Pacheco (1995) associa a ideia de inovação “ao nível mais concreto da acção dos professores”, considerando que aquela “está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos” (*ibidem*:47). Ou seja, a intervenção do professor, ao nível da inovação curricular, passa pela produção de materiais curriculares e pela construção, aplicação e avaliação de projetos curriculares que contemplem as características regionais e locais (Pacheco, 1995), com vista ao sucesso educativo. A esta visão de inovação pode ser associada a perspectiva de Fernandes (2000), ao sustentar que a inovação “alarga a reflexão aos valores que orientam a mudança educativa” (*ibidem*:211).

Na linha de ideias que se vêm desenvolvendo neste ponto, cabe ao professor um papel desafiante e central na implementação de processos de inovação curricular, situando-se como um “construtor do currículo” mais do que um “consumidor” (Leite, 2002). Neste sentido, alguns autores (Pacheco, 1995, Fernandes, 2000; Fernandes, 2007; Leite e Fernandes, 2002b; 2007) alertam para a importância de se criarem condições, nomeadamente ao nível de infraestruturas, recursos e meios adequados para a inovação. Fernandes (2000), colocando ênfase no professor enquanto agente de mudança, salienta que “as escolas têm revelado dificuldade em lidar com a mudança” (*ibidem*: 80).

Entendendo a inovação como sentido de mudança organizacional, curricular e pedagógica, Nóvoa (2009a) defende um processo que precisa instituir-se de forma natural. Perspetivando os desafios atuais e futuros da

educação o autor identifica diversos cenários e afirma que “hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade” (*ibidem*:15). Argumenta, assim, a favor de cenários que apontam a necessidade de atualização e inovação, focados nos desafios atuais e futuros, em defesa de uma educação centrada na ação dos professores, sem esquecer os “aspectos da formação profissional” (*ibidem*:10).

Pensando também as questões teóricas sobre inovação, currículo e formação de professores, Masetto (2011) sustenta que

”uma inovação curricular parte de sua Contextualização na Sociedade Contemporânea: procurando identificar os novos cenários históricos, políticos, culturais; as ciências e a tecnologia nesse mundo; os valores e problemas que assolam as comunidades” (*ibidem*:16).

O autor destaca, assim, na inovação curricular “os princípios epistemológicos que respondem pela construção do conhecimento dos educandos.” (*ibidem*:17).

Reportando-se ao contexto português, Leite e Fernandes (2010) reconhecem que as mudanças educacionais e curriculares em Portugal têm colocado, às escolas e aos professores, desafios permanentes “na construção de inovações geradoras de mudanças que melhorem a qualidade das aprendizagens” (*ibidem*:198). Em estudo focado no uso das novas tecnologias no ensino superior, as mesmas autoras constataam que os estudantes reconhecem vantagens de processos de inovação pedagógica na sua formação, nomeadamente na utilização de recursos tecnológicos inovadores e potenciadores de aprendizagem autónoma (Leite e Fernandes, 2011). Nesta linha, argumentam a importância da mudança para “um paradigma activo onde professor e estudantes tenham protagonismo (*ibidem*:513), numa lógica de coresponsabilização pela formação, em concordância, aliás, com as diretrizes decorrentes do PB.

Na mesma linha de responsabilização pela construção do currículo, e da formação, há um destaque para a importância dos atores promotores de

mudanças e para os contextos institucionais, tal como afirma Siqueira (2012:181):

“é necessário estreitar as relações entre as instituições de formação de professores e as escolas (direção, coordenação, corpo docente e discente), com a finalidade de discutir planos curriculares, avaliação, investigações didáticas e outros aspectos referentes à Educação Básica, principalmente aqueles relacionados com a inovação curricular”.

Fica, pois, evidente, que a inovação será sempre mais profícua se se materializar em processos coletivos e em parcerias com outras instituições e atores. Ao nível da escola, e do trabalho dos professores, os obstáculos inerentes à implementação de mudanças curriculares serão superados não apenas pela vontade deliberada em inovar, aceitando correr riscos em sala de aula, mas também pelo apoio dos pares e pela participação ativa dos alunos. Estes são aspetos que suportam o percurso formativo dos professores e contribuem, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional (*ibidem*).

É nesta linha de pensamento que se situa a visão de Leal (2013) ao considerar, a respeito das alterações educativas nos “objetivos e estratégias político-pedagógicas (...) [de] formação de educadores, professores (que) os profissionais de educação precisam propiciar vivências motivadoras e reflexionantes, voltadas essencialmente para a modificação de atitudes e comportamentos” (*ibidem*:12). Em sua perspetiva, os programas de formação de professores “deveriam estar preparando profissionais capazes de projetar, inovar” (*ibidem*), pelo que se torna importante repensar as diretrizes curriculares dessa formação e o perfil de professor para que apontam.

Em concordância com esta visão, também Maia (2014) considera que “a inovação curricular (...) exige preparação ao nível científico por parte dos docentes” (*ibidem*:28). A atualização de conhecimentos de forma autodidata que a autora descreve no seu estudo com docentes do Ensino Básico, denuncia uma visão de um domínio curricular superficial, e levanta a discussão

sobre a importância de se refletir a formação de professores orientada para inovação curricular e para a melhoria da qualidade de ensino.

### **III.3. Os professores na construção do currículo**

A referência ao papel dos professores na organização do currículo e na planificação da sua ação surge, desde a LBSE (Lei 46/86), nas várias diretrizes legais orientadoras do currículo. No caso específico dos professores do 1.º CEB, cuja formação de professores está em foco neste estudo, o Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto (que define o perfil de desempenho dos educadores e professores dos 1.º 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário) indica que o professor do 1.º CEB “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (*ibidem*:Anexo n.º2, II, 1). Como ilustra este excerto do diploma legal relativo ao perfil de desempenho docente, aos professores é reservado um papel importante nos processos de desenvolvimento do currículo.

Também a literatura tem indicado que os professores têm um importante papel na construção do currículo e no desenvolvimento de processos de inovação curricular (Cabanas 2002; Hargreaves, 1998; Fernandes, 2011; Flores 1998, 2000; Leite, 2002; Leite e Fernandes 2002b, 2011; Mouraz, Leite e Fernandes, 2013; Pristley, Biesta e Robertson 2015; Biesta, Pristley e Robertson, 2016; Tardif e Lessard, 2008; Roldão, 1999; 2011).

Para Flores (1998), os professores têm uma participação e intervenção imprescindíveis na inovação curricular uma vez que esta “integra mudanças específicas, directamente ligadas à prática educativa e à acção dos professores” (*ibidem*:83). A mesma autora sustenta a importância de autonomia dos professores como condição para o desenvolvimento de processos curriculares inovadores. Salienta que os professores, juntamente com os

alunos, devem ser construtores de currículos, de acordo com o contexto e a realidade escolar. Esta concepção do papel ativo do professor no processo de desenvolvimento curricular, aponta, na perspectiva de Flores (2000) para uma “verdadeira atividade de autoformação, na medida em que ele se transforma num promotor da reconcetualização da sua prática docente. Uma tal concepção, reconhece o papel inalienável do professor no desenvolvimento do currículo” (*ibidem*:115).

Todavia, reconhece-se que os processos de mudança relacionados com a inovação curricular são, morosos, complexos e exigem persistência para se alcançar “um currículo mais integrado nas suas vertentes de articulação vertical, horizontal e lateral, no qual todos os alunos, na sua diversidade, se possam rever, o que é uma aspiração legítima e uma responsabilidade moral da escola atual” (Alonso, 2013:40).

Nesta linha de pensamento, já em 2002, Leite afirmava a importância de “pensar a escola como local de decisão e os professores com um papel activo no currículo, deixando de ser meros consumidores do que exteriormente é determinado e meras correias de transmissão do currículo nacional para se tornarem também seus configuradores” (*ibidem*:90). A autora, em trabalhos conjuntos com Fernandes (Leite & Fernandes, 2002a, 2002b, 2011) tem defendido a possibilidade de os professores se assumirem como decisores e como configuradores do currículo. Argumentam, assim, que “é possível a mudança curricular se os professores se assumirem não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores criando situações que propiciem a formação global dos alunos” (Leite e Fernandes, 2011: 202).

Numa posição convergente, Gonçalves (2009) argumenta que as funções de construtor e de gestor do currículo assumem-se entre as múltiplas funções de “cada docente, face aos desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades” (*ibidem*:23). Num estudo centrado no desenvolvimento profissional docente, designadamente nas funções de docentes gestores curriculares e de formadores (supervisores), o autor aponta conclusões que destacam os professores “como construtores e

gestores do currículo, papel não alheio, por certo, ao seu processo de desenvolvimento profissional, na medida em que as suas concepções pessoais sobre o mesmo dependem dos valores que defendem e do seu conhecimento prático” (*ibidem*:27).

Mas, a centralidade do papel do professor na construção da mudança curricular tem sido vista não como uma atividade individual e isolada das situações e dos contextos em que desenvolve a sua atividade profissional, mas como um trabalho que se espera seja desenvolvido de forma colaborativa (Hargreaves, 1998) e em parceria (Leite *et al*, 2015). Sustentam estas autoras que, no quadro dos princípios da territorialização da educação, o trabalho curricular dos professores assente em compromissos coletivos e em lógicas de trabalho da escola com a comunidade tem sido apontado como uma via promotora de uma educação de melhor qualidade para todos. Nesta mesma linha se situa a visão de Cabanas (2002) ao considerar que o papel do professor enquanto único detentor do saber tem vindo a perder credibilidade. Em sua perspetiva “o professor não é, então, o motor, a causa e o diretor do processo, mas apenas o seu «catalisador»” (*ibidem*: 84). Também Alves (2001) salienta que

“os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno” (*ibidem*:15).

Reconhece-se, em síntese, que na reconstrução do currículo “o papel dos professores é determinante para conseguir mudar a escola e, por consequência, os processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem, fazendo dela um espaço de decisão curricular” (Machado, 2006:73).

Ao atender à sua autonomia curricular e às suas funções de agente curricular “o professor encontra-se numa situação privilegiada para a realização do processo curricular, uma vez que lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e da sala de aulas, de modo a adequar o



currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos” (*ibidem*:76).

Ampliando esta visão, Priestley, Biesta e Robertson (2015) introduzem o conceito de *agência* entendida como relativa à ‘qualidade’ do envolvimento dos atores com os contextos relacionais, e não como uma qualidade intrínseca aos próprios atores. Na perspectiva destes autores a *agência* dos professores refere-se à sua capacidade de serem reflexivos e criativos, agindo contra constrangimentos sociais, políticos e materiais. Esta visão de *agência* enquadra-se no entendimento de professor como configurador do currículo que temos vindo a referir.

Em trabalho mais recente, os mesmos autores Biesta, Priestley e Robertson (2016) introduzem o conceito de *agência ecológica* para sustentar uma visão do papel do professor como ator que age através do seu ambiente em vez de agir simplesmente em seu ambiente. Esta conceção de *agência* enquadra-se nos princípios de territorialização da educação, a que nos referimos antes, e pressupõe um entendimento do papel dos professores como decisores curriculares.

Relacionando a discussão sobre o papel dos professores na construção do currículo com a inovação curricular, Hunsche e Auler (2012) sustentam que “Um currículo estruturado em torno de temas, de problemas reais, abertos, tem o potencial de aguçar o querer conhecer, a curiosidade epistemológica” (*ibidem*:13), potenciando situações de ensino aprendizagem curricularmente mais flexíveis e geradores de melhoria da qualidade educacional.

Tais pressupostos de melhoria educacional, passam por transformações do currículo. Estas, na perspectiva de Alonso (2013), têm sempre subjacente uma determinada conceção de inovação.

A inovação é, assim, sempre produtora de mudança intencional e refletida. Pelas palavras da autora, as inovações representam

“mudanças que não surgem por geração espontânea, mas são induzidas, com uma clara intenção de melhoria (...) no sentido de utilizar determinadas fases, estratégias e condições, consideradas indutoras da mudança (...)

elementos presentes na inovação: a consciência e intencionalidade, a planificação e sistematização, a vontade de mudar para melhor e a regulação e avaliação” (*ibidem*: 32).

No âmbito da discussão que temos vindo a fazer neste ponto, Ferreira (2015) defende um Projeto Curricular aberto, flexível e dinâmico, construído numa atitude crítica, de análise e reflexão, permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como a melhoria das aprendizagens das crianças. Assim, o desafio de mudança e inovação dos currículos escolares, parece apontar num sentido de um *currículo integrado*, e coerente, proposto por Beane (2000). Isto é, um currículo intencional, contextualizado e adequado às necessidades do contexto.

Nesta ordem de ideias, Ferreira (2015) preconiza um modelo integrado de inovação curricular concretizado através de um projeto curricular integrado que

“em termos de autonomia de escola, em articulação com as políticas educativas (...) desempenha um papel basilar na tomada de decisões conjuntas pela equipa de professores, sendo, assim, uma peça importante para a concretização de uma atuação verdadeiramente coerente”. (*ibidem*:36).

Na perspetiva da autora esta é um forma de congregar as “intenções curriculares a nível nacional, com a realidade da escola, com as suas necessidades, e preparar uma intervenção pedagógica com sentido” (*ibidem*).

Subjacente à ideia de intencionalidade nos processo de construção do currículo estão, pois, aspetos relacionados com a planificação e a avaliação.

### III.3.1. A importância da planificação nos processos de desenvolvimento do currículo

A importância da planificação nos processos de desenvolvimento do currículo enquadra-se no papel do profissional de educação que planeia situações de ensino aprendizagem desafiadoras e motivadoras para os alunos, captando o seu interesse contínuo de modo a realizarem aprendizagens significativas e a sua autorrealização. Neste processo de planificação, o professor, tendo presente as finalidades educativas, seleciona e organiza o conhecimento escolar. Trata-se, na perspetiva de Pacheco (2014) de um “*processo de transformação curricular*”. A planificação assume, nesta linha, um mote que pode conduzir a escola a “inovar e mudar constantemente ao nível curricular”, e configura uma estratégia que, articulando-se com o projeto educativo, potenciará a formação de “cidadãos críticos, reflexivos, na lógica transformacional e humanizada” (Cunha, 2008).

Neste sentido, a planificação é enquadrada nas “referências genéricas de melhoria das visões do ensino” (Escudero e Trillo, 2015a:60, tradução nossa). Relacionando a questão da planificação com a formação inicial de professores, os autores propõem que esta abarque, para além dos conhecimentos técnicos do ensino, a dimensão relacional que caracteriza a profissão docente. Este é, aliás, um dado que é realçado pelas estagiárias e pelos supervisores que participaram nesta investigação.

Ao retomar o foco da planificação dos processos curriculares, reconhece-se a importância de se pensar a intervenção, tendo por base os “pontos de partida” dos alunos, e organizando-a numa lógica sequencial. Ou seja, reconhece-se que para poder iniciar a intervenção educativa, o professor precisa de começar por observar, para, em função dessa observação, proceder à planificação que servirá de base à intervenção. Assim, a intervenção tem subjacente a planificação que é precedida pela observação, compreendida como “a exploração, a inquisição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida” (Hohmann e Weikart, 2009:141). A observação torna-se, assim, fundamental e central no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir da mesma que o professor pode identificar o que precisa ser alterado e proceder a melhorias. A observação é útil para “obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que

possam ser utilizadas para planejar” (Parente, 2002:180. É através dela que melhor se conhecem as características e os interesses de aprendizagem dos alunos, pelo que se revela essencial para uma melhor adequação do processo educativo às suas necessidades educativas. Tal como afirma Perrenoud (2002), a observação não tem apenas a função de coletar dados com vista a um balanço, entendendo-se também que a sua primeira intenção é formativa, com o intuito de melhorar a intervenção educativa. Neste sentido, o professor, enquanto configurador do currículo, deve adotar “uma atitude de observação constante que permita regular as opções em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tornará relevantes” (Morgado, 2004:22-23), procurando a sua melhoria.

Ao ter subjacente a melhoria educativa, a planificação pode ser continuamente ajustada em função do processo de observação antes descrito, o que poderá potenciar, e enriquecer, os processos de desenvolvimento do currículo. Tal é possível, ao conhecer a realidade educativa e ao ajustar o currículo às necessidades observadas para, assim, realizar uma planificação adequada. Segundo Zabalza (2000) planificar corresponde ao “conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas acções” (*ibidem*:48). Assim sendo, uma atividade, para ter êxito, necessita de ser planeada ou primeiramente pensada.

A planificação deve ser feita pelo professor, enquanto forma de organizar algo, de acordo com um plano, ou seja, é uma mais-valia que todos os profissionais da educação coloquem a planificação em prática, pois, deste modo, saberão concretamente os objetivos que pretendem desenvolver.

Na prática, é esperado que a planificação traduza o “resultado e a matéria-prima de uma reflexão autêntica” (Matos Vilar, 1995:23), tendo como base a adequação curricular às características particulares de cada situação de ensino, à individualidade dos alunos e ao meio onde se inserem (Zabalza, 2000; Roldão, 2008; Matos Vilar, 1995; Sanches, 2001), à utilização do programa enquanto “auxiliar da ação” e não como “decreto” (Roldão, 2008:29),

e à observação dos conhecimentos prévios dos alunos, das suas motivações de momento e das competências que ainda não adquiriram e limitam o seu desenvolvimento (Sanches, 2001; Roldão, 2008).

Ainda a propósito da importância da planificação, Matos Vilar (1995) afirma que esta não pode ser abordada de uma forma estática, rígida e prescrita e Oliveira-Formosinho (1996) defende uma planificação flexível, adaptada aos interesses e necessidades emergentes do grupo de discentes.

Quanto às características da planificação, Spodeck (1998) subdivide-a em planeamento a longo prazo, que ajuda a dar flexibilidade à ação e em planeamento a curto prazo, que considera o equilíbrio diário do programa e dos conteúdos. Esperança Ribeiro (2004) acrescenta que o planeamento a curto e a longo prazo devem basear-se na aprendizagem colaborativa, na investigação em conjunto e no papel ativo do aluno. Neste sentido, a planificação permitirá que o professor aja, concretizando as suas intenções educativas e adaptando as propostas educativas, tirando partido de situações imprevistas e pondo em prática um currículo flexível (Leite e Fernandes, 2002).

Nesta linha argumentativa, Barreira e Moreira (2004), defendem que, para garantir uma aprendizagem construtivista, o professor, na sua planificação, deve “proceder à instalação de competências” (*ibidem*,:23), proporcionando condições de aprendizagem. Para Tomlinson (2008), a planificação pretende alcançar três metas: fortificar as aprendizagens através dos conhecimentos prévios, do envolvimento, da motivação e consolidação; flexibilizar, adaptar e construir o currículo através de tarefas inerentes à aprendizagem por transferências e à pedagogia por competências; e pôr em prática uma pedagogia diferenciada pró-ativa e qualitativa.

Reconhece-se, através da literatura mobilizada até ao momento que os professores têm um papel importante na planificação, podendo contribuir para o desenvolvimento de processos curriculares mais flexíveis e ajustados aos perfis dos alunos. Situados nesta perspetiva, os professores são, como já referimos, considerados “construtores de currículo e de projetos curriculares comuns e por todos participados” (Fernandes, *et al*, 2001:73).

Para construir estes processos de gestão do currículo é importante que os professores trabalhem com essa intencionalidade por base, procurando construir uma planificação curricular que, não deixando de equacionar as diretrizes centrais, crie espaços para propostas educativas ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos, contextos e situações.

Este processo de configuração curricular pressupõe, como também já referimos, a “existência de condições físicas, humanas e materiais (...) e, mais do que isso, pressupõe, por parte de todos os professores e da própria escola, vontade de partilhar e de participar nessa procura conjunta de caminhos de inovação” (Leite e Fernandes, 2010:200). Mais salientam as autoras que:

“o modo como os professores se posicionam quanto ao factor tempo e a alusão que normalmente fazem à falta dele, perante a enormidade de tarefas que têm de desempenhar, tem, como salientámos, também a ver com o modo como olham o seu papel e se posicionam face às inovações curriculares.

A vontade e o querer profissional parecem constituir a pedra de toque da questão aqui em análise relativa às possibilidades de os professores se assumirem como configuradores do currículo” (*ibidem*, 202).

Nesta linha, a “tomada de decisões pré-ativas do professor com o propósito de organização do processo de ensino aprendizagem ” (Pacheco, 2011:98) advém da planificação, com especial atenção para as questões curriculares. Reportando-se às mudanças curriculares ocorridas em Portugal nos últimos anos, advoga o autor que, “com a introdução das competências no currículo nacional, e nalguns programas, as práticas curriculares, em termos de planificação, são muitas vezes indefinidas, revelando os professores muitas dúvidas quanto aos conceitos e suas formas de operacionalização” (*ibidem*).

Em síntese, os aspetos, que ao longo deste ponto fomos expondo, relacionados com a planificação podem influenciar o processo de desenvolvimento do currículo, pelo que se destaca a importância de investir numa planificação ajustada ao contexto de intervenção, e aos seus sujeitos, e de carácter flexível, para responder aos interesses e necessidades inerentes a esse contexto e aos sujeitos. Estas questões colocam no centro do debate o

papel do professor, entendido como configurador do currículo, atento às possibilidades de inovação no campo educativo.

### **Síntese Interpretativa**

O capítulo dedicado ao currículo, inovação curricular e ao papel dos professores dá conta da evolução do conceito de currículo, desde perspectivas que o associam à noção de disciplina até às mais abrangentes que entendem o currículo como um processo que reflete questões sociais e valores.

Nestas perspectivas mais complexas, o currículo pressupõe o recurso a estratégias de inovação curricular, entendidas como mudanças educacionais operadas pelos professores, nas quais, a planificação assume destaque pelas possibilidades que introduz de tornar os processos de desenvolvimento do currículo mais flexíveis e, assim também, mais ajustados aos contextos e aos alunos. Os desafios criados pelo contexto e pela realidade escolar no sentido da melhoria dos processos e práticas de ensino/aprendizagem colocam em destaque o papel do professor na configuração desses processos de desenvolvimento do currículo.

Para promover aprendizagens enquadradas nas realidades e necessidades dos discentes, cabe aos professores usar todas as potencialidades da planificação que permitam desenvolver o currículo de modo a estimular o interesse dos alunos para a realização de aprendizagens enriquecedoras e significativas.





## PARTE II - O ESTUDO NA SUA COMPONENTE EMPÍRICA



## CAPÍTULO IV - OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



## **Introdução**

Neste capítulo, apresentam-se as opções e os procedimentos metodológicos do estudo. Inicia-se com a explicitação de argumentos que justificam a opção por uma metodologia qualitativa e por um estudo de caso, como recurso para compreender e caracterizar o modelo de formação inicial de professores e o processo de supervisão pedagógica e sua relação com processos de inovação curricular, vivenciadas por um grupo de futuras professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). São depois apresentadas as técnicas de recolha de informação: *focus group*, entrevista semiestruturada e pesquisa documental, na sua relação com os objetivos da investigação e a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados. Para além das opções e procedimentos de recolha de informação e de análise de dados, neste capítulo, explicitam-se também argumentos justificativos do recurso à triangulação dos dados. A triangulação da informação referente às análises realizadas destina-se a perceber elementos transversais ao estudo que permitem a interpretação das perceções dos participantes no estudo, de uma forma aprofundada.

### **IV.1. A opção por uma metodologia qualitativa**

No quadro dos objetivos e questões de investigação, a opção por uma investigação de carácter qualitativo justificou-se por se pretender compreender sentidos atribuídos pelos “sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994:16), valorizando a descrição e o estudo de perceções pessoais. De acordo com estes autores, a investigação qualitativa é caracterizada em cinco aspetos: i) o investigador tem um papel principal na recolha de dados; ii) o carácter descritivo dos dados em forma de palavras ou imagens, e não de números, e a apresentação dos resultados da investigação inclui citações provenientes dos dados; iii) valorizar mais os processos do que simplesmente os resultados; iv) os dados são, tendencialmente, analisados de forma indutiva; v) ser uma

investigação na qual o significado assume uma importância crucial e onde há uma preocupação em registar, rigorosamente, as interpretações dos significados atribuídos pelos participantes.

Esta é, igualmente, a visão de Fernandes (1991) para quem os métodos qualitativos são uma alternativa às limitações impostas pela investigação de carácter quantitativo, gerando hipóteses de investigação, utilizando técnicas como entrevistas, observações e análises de documentação escrita. Nesta mesma linha de pensamento, também Denzin e Lincoln (1994), sublinham que os métodos qualitativos são uma opção para a análise de fenómenos que não podem ser traduzidos em números.

Tendo por base estes pressupostos e o objetivo geral que orienta esta investigação, consideram-se as “metodologias qualitativas na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (Esteves, 2006:105) como as que melhor se adequam ao estudo.

## **IV.2. Estudo de caso**

A opção por um estudo de caso visou obter informações detalhadas que permitissem responder ao problema e aos objetivos norteadores do estudo, considerando que “as qualidades específicas essenciais de um estudo de caso incluem uma definição clara do objecto de estudo, a evidência dos aspectos característicos fundamentais do caso e o facto de este acrescentar conhecimento ao conhecimento já existente” (Ponte, 2006:105).

Como já em 1997 afirmou Bell, o estudo de caso permite aprofundar a compreensão “pela interacção de factores e acontecimentos” (*ibidem*: 23). Complementando esta ideia, Nisbet e Watt (citados por Bell, 1997:23) lembram que, “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção”. Trindade (2002:28) reforça esta mesma ideia, salientando que o estudo de caso é um “método de pesquisa que privilegia o estudo de situações singulares”. Esta é também a perspectiva de Ponte (2006:105), já referido, para quem o estudo de caso visa “compreender

como é o mundo do ponto de vista dos participantes (...), tendo em vista proporcionar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente do objecto de estudo” (Ponte, 2006:105). Neste sentido, o estudo de caso permite estudar os participantes no seu contexto real, baseando-se no trabalho de campo ou em análise documental, com base em fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações ou documentos (Yin, 1984). Para o autor, o recurso ao estudo de caso representa “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” (...) e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (*ibidem*:19, tradução nossa).

Para Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso pode também permitir uma compreensão do pensamento dos participantes ou, como refere Ponte (2006: 108), possibilitar “uma reflexão mais aprofundada por parte dos actores envolvidos”, aspeto que é particularmente pertinente no caso específico deste estudo onde se procura uma reflexão de supervisores e de estagiários em contexto de formação inicial de professores.

Stake (2000) considera três tipos de estudos de caso a partir das suas finalidades, destacando as diversas orientações metodológicas. O *tipo intrínseco* aposta na compreensão de um caso pelo interesse despertado por aquele caso particular, fazendo emergir os discursos de quem “vivencia o caso” (*ibidem*:437, tradução nossa). O *tipo instrumental* foca-se no estudo de um caso que permite a compreensão de processos mais amplos e generalização sobre o assunto em estudo. O *tipo coletivo* amplia o estudo instrumental a vários casos que partilham características comuns, permitindo uma melhor compreensão ou teorização sobre o tema em estudo. Em qualquer dos tipos de estudo de caso, o autor assume uma posição mais de compreensão do que de generalização, embora aceite os pesquisadores que não evitam a generalização, pela tendência de antecipar acontecimentos esperados. Considera, assim, o autor que, apesar da diversidade dos métodos de investigação, qualitativos ou quantitativos, “nem tudo pode ser considerado um caso” (*ibidem*:436). Quivy e Campenhoudt, (2003), também numa postura de advertência, sustentam que, neste tipo de estudo, há a possibilidade de

“estudar componentes não estritamente representativas (de uma população), mas (apenas) características da população”(ibidem:162).

Em síntese, de acordo com uma metodologia de investigação de natureza hermenêutica, o estudo de caso permite estudar contextos, situações e/ou fenómenos de modo a compreendê-los na sua relação a realidade social.

Tendo em conta as características inerentes ao estudo de caso foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados de carácter qualitativo que são apresentadas e fundamentadas no ponto seguinte.

### **IV.3. Técnicas de Recolha de informação**

Para a presente investigação, a recolha de informação foi permitida através do *pedido de autorização do estudo* (Apêndice I). Os dados foram recolhidos “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan e Biklen, 1994:16), utilizando várias técnicas de recolha de dados de carácter qualitativo. Neste sentido, recorreu-se a *focus group*, a entrevistas semiestruturadas e a recolha documental, técnicas que se explicitam seguidamente.

#### **IV.3.1. Focus Group**

O *focus group* consiste numa técnica de recolha de “informação através da interação grupal sobre um tema definido pelo investigador” (Morgan, 1997:6, tradução nossa). Segundo este autor, esta técnica permite aceder a dados que não são facilmente obtidos com a observação participante e ou com entrevistas. Trata-se de uma técnica que tem propósitos de investigação na qual o investigador, recorrendo a um “estilo de moderação semidirigido” (Valles, 1997:288, tradução nossa), não tem um papel central. Para este autor, uma das vantagens da interação grupal é a “grande possibilidade de



exploração e geração de material qualitativo, derivado não tanto da presença de um entrevistador-moderador “(*ibidem*:304). mas mais da presença de vários participantes ou atores que, num contexto de grupo, debatem e refletem sobre um assunto que é do interesse de todos. É nesta linha de pensamento que Oliveira e Freitas (1997) reconhecem que “o *focus group* propicia riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes” (*ibidem*:84). Em convergência com esta posição Kamberelis e Dimitriadis (2011) sustentam que o *focus group* é um método rico na pesquisa qualitativa, vendo-o como um trabalho multifuncional e de reflexividade potenciadora da pesquisa interpretativa, com processos de autorreflexão e de reflexão mútua com o outro.

Neste estudo, o recurso ao *focus group* com estagiários/futuros professores em situação de finalização do curso de professores do 1.º CEB orientou-se por esta intencionalidade de despoletar possibilidades de reflexão sobre o modelo de formação e a prática de supervisão pedagógica que vivenciaram, envolvendo-os de forma mais ativa e na discussão e reflexão da problemática em estudo. Dito de outro modo, com o recurso ao *focus group*, procurou-se compreender sentidos que estes futuros professores atribuem à formação inicial e, nesse contexto, ao processo de supervisão pedagógica, e refletir sobre possibilidades que, no âmbito da prática pedagógica (estágio), tendem a desenvolverem práticas curriculares inovadoras/criativas.

Para tal, construímos um guião estruturador da recolha dos *Focus Group* (Apêndice II), tendo-se em conta que os tópicos da discussão são abertos e que a discussão não tem de seguir a sequência prevista no referido guião. O tempo previsto para a duração dos *focus group* foi considerado em função dos tópicos do guião estruturador, do número de participantes, e do moderador/investigador. Como se referiu, o investigador assumiu um papel de “promover a participação e a interacção de todos os indivíduos”, assegurando, contudo, que não houvesse muita “dispersão em relação aos objectivos previamente estabelecidos e que algum dos participantes se (sobrepusesse) ao grupo” (Galego e Gomes, 2005:181). Os participantes, cuja descrição se

apresenta mais à frente neste trabalho, foram colaboradores e participativos e permitiram que os discursos fossem gravados. Os *focus group* foram depois transcritos, (Anexo I - *Extrato de transcrição de Focus Group com estagiários*), sendo cada participante catalogado com um número (por exemplo: sujeito Estagiário n.º1, E I). Posteriormente, os dados foram analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), técnica que é apresentada, e fundamentada, mais à frente, neste documento.

#### IV.3.2. Entrevista Semiestruturada

Valles (1997:181, tradução nossa) entende a entrevista como “uma técnica de obtenção de informação relevante para os objetivos de um estudo”. Numa linha de proximidade, situam-se Bogdan e Biklen (1994), ao considerarem a entrevista como uma conversa intencional com o “objetivo de recolher informações” (*ibidem*:134) relevantes para o estudo. Quivy e Campenhoudt (2003) consideram que esta técnica revela “determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria pensado por si mesmo” (*ibidem*: 69).

No caso concreto deste estudo, recorreu-se à entrevista semiestruturada. De acordo com Manzini (2003), este tipo de entrevista dá atenção à formulação de perguntas básicas para o tema a ser investigado, focalizando-se num assunto sobre o qual se define um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões decorrentes da própria entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Assim o pesquisador deve ter cuidados ao formular as questões no que concerne à linguagem, à forma e à sequência da perguntas.

A propósito do tipo de questões a colocar, Boni e Quaresma (2005) sustentam que “as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema

proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas (*ibidem*:75). De acordo com os mesmos autores, a técnica de entrevista semiestruturada tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma aprofundamento sobre determinados assuntos. Contudo, a escassez de tempo ou alguma insegurança por parte do entrevistado que retenha informações importantes podem constituir limitações ou desvantagens da entrevista semiestruturada (*ibidem*). Na linha das ideias expressas, a entrevista semiestruturada é considerada como “um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida das questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto” (Amado, 2009:182).

No caso específico deste estudo, a entrevista foi realizada a professores supervisores, considerados “interlocutores válidos [que] pela sua posição, ação ou responsabilidades têm um bom conhecimento do problema” (Quivy e Campenhoudt, 2003:72). Para isso, construímos um *guião orientador* da entrevista (Apêndice III) que serviu de base ao desenvolvimento da entrevista. As entrevistas foram transcritas e depois devolvidas aos seus autores que, assim, puderam inteirar-se de todas as condições e reler as suas respostas, permitindo-lhes aferirem da validade das suas ideias (Valles, 1997). Para tratamento dos dados, cada participante foi catalogado com um número (por exemplo: sujeito Supervisor n.º1, S I).

#### IV.3.3. Recolha documental

Na senda dos objetivos e questões de base ao estudo, a recolha de documentos constituiu uma técnica importante. A recolha documental consta da compilação e consulta de informação de um “conjunto de recursos (...) documentação escrita”, segundo Valles (1997:104, tradução nossa), o que confere credibilidade a um estudo qualitativo.

Neste estudo, a recolha documental centrou-se em documentos da instituição formadora relativos ao modelo de formação e à organização e

desenvolvimento da prática pedagógica (estágio) e respetivo processo de supervisão pedagógica. Os documentos facultados pela instituição formadora constituíram uma fonte de informação contextualizada e permitiram compreender a regulamentação e os princípios de base ao modelo de formação de professores vigente, bem como as diretrizes dos estágios e dos atores envolvidos nesses processos. Enquanto documentos considerados regulamentadores, os documentos fornecidos pela Instituição em estudo podem ser enquadrados no que Ludke e Marli (1986) consideram “uma fonte estável e rica, natural, (...) que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (*ibidem*:39). Estes autores referem também que a investigação pode “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação de um determinado estudo” (*ibidem*). Insere-se nesta perspetiva a análise de relatórios de estágio da autoria de um grupo estagiários/futuros professores do 1.ºCEB e que se constituíram também objeto de análise neste estudo. Estas narrativas produzidas pelas estagiárias e orientadas pelos seus supervisores têm capítulos de síntese reflexiva que se enquadram na ideia de “narrativas profissionais e (de) reflexão escrita” de que falam Vieira e Moreira (2011:39) e de pensamento narrativo/reflexivo (Clandinin e Rosiek, 2007). Trata-se de reflexões sobre temas - considerados pertinentes pelos estagiários, futuros profissionais docentes - inerentes à prática pedagógica e que apoiam a reflexão e as conclusões dos relatórios de estágio baseados nessas mesmas práticas pedagógicas.

Dos documentos facultados pela instituição, após resposta afirmativa ao já mencionado pedido de autorização para este estudo (Apêndice I), foram considerados aqueles cuja informação se direcionava mais ao âmbito deste estudo, a saber: materiais que regulamentam os estágios e os processos de supervisão pedagógico, descritivos dos perfis de competências ou funções de supervisores e de estagiários; instrumentos ou grelhas de registo da prática supervisiva, reflexão e avaliação; guias de construção de portfólio reflexivo e de relatório final de estágio.

Uma sistematização desses documentos é apresentada no Quadro n.º2.

**Quadro 2** - Documentos recolhidos para análise do modelo de formação inicial de professores da Instituição em estudo

<b>Documentos para análise do modelo de formação inicial de professores</b>
1 - Ficha de caracterização da unidade curricular de estágio, onde constam competências, resultados de aprendizagem e formas de avaliação dos alunos;
2 - Documento que explicita as principais funções de supervisores, e uma listagem de tarefas a desempenhar em prol do acompanhamento do estágio;
3 - Circular informativa dirigida às escolas onde decorrem os estágios, com procedimentos e objetivos a atingir, à saída dos estudantes da profissionalização;
4 - Grelha de observação de aulas, constituída por campos de observação relacionados com a planificação da aula; desenvolvimento e avaliação;
5 - Grelha de acompanhamento da prática profissional, entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa;
6 - Caracterização de perfis complementares às grelhas de avaliação, com descritores de desempenho que ajudam a situar a avaliação do estagiário, realizada pelo supervisor, pelo orientador cooperante e pelo próprio estagiário;
7 - Ficha de Avaliação de Estágio, para avaliação final, a preencher pelo supervisor e pelo estagiário;
8 - Guia de construção de um portfólio reflexivo, documento que auxilia a organizar o relatório final de estágio;
9 - Estrutura do relatório de estágio, com tópicos para as partes constituintes.

Como se referiu, para além destes documentos, os relatórios de estágio constituíram também base documental de informação, com especial atenção às *Considerações finais*, pela sua relevância para o estudo. Nesta parte final dos relatórios de estágio foi possível recolher informação sobre os processos de reflexão, avaliação e questões sobre a profissionalização que assumem relevância no âmbito desta investigação. Para tratamento dos dados, cada relatório de estágio foi catalogado com um número (por exemplo: Relatório de Estágio n.º1, RE I).

Em síntese, os documentos recolhidos permitiram uma análise fundamentada do modelo de formação inicial vigente na Instituição em estudo,

nomeadamente no que se refere à Unidade Curricular de Estágio em 1.ºCEB que assume especial relevância no enquadramento dos processos de formação, de supervisão pedagógica e de inovação curricular. O material recolhido foi analisado, seguindo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009; Morgado, 2012). A fundamentação desta técnica é feita no ponto seguinte.

#### **IV.4. Análise de Conteúdo como técnica de tratamento da informação**

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo “implica um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessante do métier” (*ibidem*:28). Para a autora, a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de comunicação que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa adquirir indicadores, quantitativos ou qualitativos, que permitam a inferência de conhecimentos acerca das condições de produção/receção dessas mensagens. Assim, contempla a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o intuito de se efetuarem inferências lógicas e justificadas sobre essas mensagens, tendo em conta não só o conteúdo da mensagem, mas também os participantes e o contexto (Bardin, 2009).

A técnica de análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 2003:227), permitindo a análise dos dados, através da transformação da informação em texto analisável (Miles e Huberman, 1994). Assim, é possível realizar inferências com fundamento explícito (Esteves 2006; Bardin, 2009). É, por isso, considerada como uma das técnicas mais utilizadas para tratamento de dados qualitativos, permitindo “a compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (Esteves, 2006:107).

No caso do presente estudo, optou-se pela análise dos documentos listados no Quadro n.º2 e pela análise de conteúdo dos relatórios de estágio de 16 estudantes<sup>5</sup>, estagiárias finalistas do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, do perfil de formação de professores, segundo a habilitação de profissional generalista preconizado pelo modelo de Bolonha. Estes relatórios foram redigidos no decurso dos estágios profissionalizantes e foram orientados pela equipa de supervisão da Instituição formadora.

No âmbito da temática em estudo, a análise categorial (Morgado, 2012) foi uma opção para a análise dos documentos, das narrativas recolhidas através das entrevistas e expressas nos relatórios, por permitir a revelação de sentidos expressos nos documentos e representações ou juízos de valor dos participantes (Quivy e Campenhoudt, 2003).

Assim, todo o material empírico (documentos, entrevistas, *focus group* e relatórios) foi, numa primeira fase, sujeito a uma *leitura flutuante* e, numa segunda fase, os discursos foram organizados por categorias em tabelas específicas para cada um dos materiais, em estudo (Apêndice IV).

A análise documental relativa aos documentos da instituição focou-se, como se referiu, em aspetos referentes ao modelo de formação inicial vigente na instituição, nomeadamente no que se refere à Unidade Curricular de Estágio em 1.ºCEB e aos processos de supervisão pedagógica e de inovação curricular com ela relacionados. A informação foi organizada por documento, articulando aspetos de fundamentação teórica do modelo de formação, características do processo de supervisão e diretrizes potenciadoras de práticas de inovação curricular.

A análise dos relatórios de estágio, das entrevistas a supervisores e dos *focus group* com os estagiários, seguindo as categorias definidas, permitiu captar sentidos expressos pelos participantes quanto à conceção e ao processo de formação inicial de professores, à prática pedagógica (estágio) e, conseqüente, ao processo de supervisão pedagógica, e a possibilidades de construção de práticas de inovação curricular.

---

<sup>5</sup> Uma caracterização mais aprofundada dos participantes no estudo é feita, mais à frente, no ponto V.2. do próximo capítulo de Apresentação e Análise dos Dados.

#### IV.5. Triangulação da informação

A triangulação da informação pode ser uma alternativa à validação, enquanto estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin e Lincoln, 2000:5). Para estes autores, a triangulação enquadra-se nas metodologias qualitativas de caráter interpretativo ou seja, investigações que incidem na compreensão das intenções e significados dos atos humanos de pesquisa qualitativa.

A triangulação tem como intenção a complementaridade e a integração de diversas perspectivas, para a compreensão da problemática em estudo, facilitando a sequência e a abordagem metodológica (Duarte, 2009). O recurso à triangulação permite o cruzamento de “dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, contribuindo, assim, para melhoraria a validade dos resultados” (*ibidem*:21).

Também Figaro (2014:124) considera que a triangulação se tem “mostrado competente porque permite coletar informações a partir de fontes, espaços e tempos diferentes”, configurando-se, assim, como uma “alternativa capaz de construir coerência e coesão metodológica nas pesquisas”. Nesta perspectiva, a triangulação, enquanto abordagem metodológica, “requer um desenho de pesquisa, cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de recolha de dados diferentes” (*ibidem*:130), recorrendo a instrumentos direcionados, quer para a pesquisa quantitativa, quer qualitativa.

No caso concreto desta investigação, optou-se pela triangulação da informação das diferentes fontes utilizadas, para propiciar análises mais sólidas sobre as questões em estudo. Ou seja, na presente investigação, usou-se a triangulação a partir dos dados que foram recolhidos, analisados e interpretados em consonância com os três eixos basilares do estudo (*modelo de formação inicial de professores, supervisão pedagógica e inovação curricular*) e de acordo com as categorias de análise.

A triangulação constitui, assim, uma forma de dar solidez aos dados articulando as ideias que atravessam todas as fontes de informação, no sentido



de potenciar, no caso concreto desta investigação, a interpretação dos discursos dos sujeitos/participantes (suas percepções) na sua relação com os discursos provenientes de fontes documentais (documentos orientadores da formação e relatórios de estágio).

## **Síntese do capítulo**

Neste capítulo descreveram-se e justificaram-se as opções e procedimentos metodológicos da presente investigação. Para decidir as opções metodológicas mais adequadas ao estudo, partiu-se do problema inicial relacionado com os sentidos atribuídos pelos participantes à formação inicial, à prática pedagógica e ao processo de supervisão pedagógica e quanto a possibilidades de, nesse contexto, desenvolverem práticas de inovação curricular. Nesta linha, optou-se por uma investigação de carácter qualitativo, com recurso ao estudo de caso (Stake, 2000), pretendendo-se, assim, aprofundar a compreensão sobre o modelo de formação inicial de professores em curso numa Escola de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB e Educadores de infância, através quer da análise de documentos internos a esta Instituição, quer do pensamento dos participantes, supervisores e estagiárias/futuras professoras do 1.º CEB, em contexto de formação inicial.

Assim, as técnicas de recolha de informação utilizadas foram a recolha documental, o *focus group* e a entrevista semiestruturada. O *focus group* permitiu a recolha de informação, através da interação grupal com estagiárias, e compreender melhor os sentidos que estas estagiárias/futuras professoras atribuem à formação inicial e à supervisão pedagógica, ocorrida em situação de estágio, bem como apurar dos efetivos efeitos que esta gera em processos de inovação curricular. Optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2009), enquanto técnica de tratamento da informação de todos o material empírico referido e pela compreensão articulada dos dados, através da sua triangulação.



## CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS



## Introdução

No presente capítulo apresentam-se e analisam-se os dados da investigação. No seguimento das opções metodológicas atrás descritas, apresenta-se primeiro o contexto de investigação – uma Escola Privada de Formação de Professores e Educadores de Infância - e explicita-se a relevância da sua escolha para o presente estudo. Segue-se a caracterização dos participantes na pesquisa (professores supervisores de prática pedagógica e estagiárias/futuras professoras do 1.º CEB).

Na apresentação e análise dos dados teve-se em conta o procedimento explicitado, no quadro nº 1, na introdução deste trabalho. Assim, num primeiro momento, apresentam-se os dados resultantes da análise dos documentos internos da IES, segundo as categorias de análise: i) *caraterísticas e organização do modelo de formação* e ii) *Prática pedagógica (estágio profissionalizante) e respetivo processo de supervisão*

Num segundo momento apresentam-se os dados resultantes da análise dos relatórios de estágio. Esta estruturou-se em quatro categorias: i) *Modelo de Formação Inicial de Professores*; ii) *Conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular*; iii) *Prática pedagógica e processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.ºCEB*; iv) *Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular*.

O ponto relativo aos dados das entrevistas e dos *focus group* constitui o terceiro momento deste capítulo. A análise segue as mesmas quatro categorias que estruturaram a análise dos relatórios.

A triangulação de dados foi organizada em torno dos três grandes eixos organizadores do estudo: *formação inicial de professores do 1.ºCEB*, *supervisão pedagógica* e *inovação curricular* e seguindo o sistema categorial definido. Estrategicamente, procurou-se articular os “discursos oficiais” com os pontos de vista dos supervisores e das estagiárias, de modo a conferir maior articulação aos dados.

## **V.1. Contexto de Investigação**

A opção por um contexto de investigação é uma decisão que pode estar relacionada com critérios de acessibilidade (Valles, 1997), tal como aconteceu no caso concreto deste estudo. Com efeito, a escolha da IES onde se realizou o estudo decorreu do facto de, no momento em que realizámos a investigação, mantermos uma relação profissional com a mesma, o que facilitou o acesso aos dados. A investigação foi, então, realizada numa Escola Superior de Educação do Ensino Particular e Cooperativo. Isto é, uma Instituição que se ocupa da formação inicial (grau de Mestre) de Educadores/as de Infância e de Professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Neste sentido, trata-se de uma IES que tem várias parcerias com Agrupamentos de escolas e com escolas não agrupadas, onde decorrem os estágios pedagógicos. Podemos considerar, assim, tratar-se de uma investigação desenvolvida “em ambiente interinstitucional interativo” (Alarcão e Tavares, 2003:37), dada a importância da articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica.

Da análise dos documentos institucionais disponíveis na plataforma da Escola pode constatar-se que se trata de uma IES que tem protocolos com mais de oitenta (80) instituições (Escolas, IPSS, Municípios e outras) em toda a região do grande Porto. De acordo com os dados disponíveis à data da realização deste estudo, no ano letivo 2011/2012, a Escola contava com 63 docentes e 728 estudantes, dos quais 361 estavam matriculados no 1.º ciclo de estudos, 305 no 2.º ciclo e 62 em Pós-Graduações (Relatório Anual 2011/2012). A oferta formativa abrange: Licenciaturas em Educação Básica e em Educação Social; Mestrados em Ciências da Educação (especializações em Educação Especial, em Animação da Leitura e em Supervisão Pedagógica), em Intervenção Comunitária e na área de Formação de Educadores/Professores (Especialidades em Educação Pré-Escolar, em Ensino do 1.º CEB e em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico); Pós-Graduações em Educação Especial, em Dificuldades na Aprendizagem, em TIC, em Animação de Bibliotecas, em Psicologia da

Educação, entre outras<sup>6</sup> (*ibidem*). Como já se referiu, este estudo centrou-se na Formação Inicial de Professores para o 1.º CEB, cuja caracterização dos participantes é feita no ponto seguinte.

## **V.2. Os participantes no estudo**

Tratando-se, como se referiu, de um estudo de caso (Stake, 2000), a investigação foi realizada com um grupo de estagiárias/futuras professoras do 1º CEB que se encontravam em situação de conclusão do 1.º ciclo de formação, e respetivos supervisores. Foram, então, participantes no estudo: 12 estudantes finalistas<sup>7</sup> do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, do perfil de formação de professores generalista preconizado pelo modelo de Bolonha e 4 professores supervisores da prática pedagógica dessas 12 estagiárias.

Encontrando-me no ano de 2013-2014 a colaborar com a referida IES na qualidade de docente contratado, integrando, entre outros, os grupos de Formação em Educação e de Supervisão, a seleção deste grupo de estudantes pode ser considerada uma “amostra por conveniência” (Hill e Hill, 2009). Isto é, tratou-se de um grupo de estudantes de fácil acesso pelas relações profissionais que, à data (2013), mantinha com a respetiva Instituição.

Este critério aplicou-se também ao grupo de 4 professores supervisores da prática pedagógica que também participaram nesta investigação. Por esta razão, e também por ser um estudo de caso, as conclusões do estudo apenas se aplicam à amostra selecionada e não podem ser generalizadas ao universo dos estudantes da IES que, à data do estudo, se encontravam na mesma situação (*ibidem*). O Quadro n.º 3 contém os principais dados de caracterização dos participantes no estudo.

---

<sup>6</sup> Uma análise mais detalhada da oferta formativa é feita no ponto V.3.1.1. Modelo de formação: organização e características.

<sup>7</sup> Embora fosse 16 o número inicial de estagiárias, apenas conseguimos o contacto com 12 uma vez que as restantes se encontravam deslocadas do Porto e não foi possível chegar ao seu contacto presencial.

**Quadro 3** - Dados de caracterização dos participantes no estudo.

Sujeito	Designação	Idade	Sexo	Curso/matriculado	Habilitações académicas	Anos de docência
1	Estagiário	23	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
2	Estagiário	23	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
3	Estagiário	22	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
4	Estagiário	23	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
5	Estagiário	24	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
6	Estagiário	20	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
7	Estagiário	22	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
8	Estagiário	23	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
9	Estagiário	23	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
10	Estagiário	23	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
11	Estagiário	25	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
12	Estagiário	23	Feminino	Mestrado em EPE ensino do 1.ºCEB	Licenciatura em Educação Básica	0
13	Supervisor	47	Feminino	(não aplicável)	Doutoramento em Educação	24
14	Supervisor	38	Feminino	(não aplicável)	Doutoramento em Educação	15
15	Supervisor	40	Feminino	(não aplicável)	Doutoramento em Educação	18
16	Supervisor	53	Feminino	(não aplicável)	Mestrado em Educação	31

### V.3. Dados referentes à Análise Documental

Como no capítulo IV se referiu, os dados que suportam a análise documental advêm de duas fontes: documentos internos à IES e relatórios de estágio produzidos pelas estagiárias/futuras professoras do 1.º CEB. A



Instituição revelou-se bastante colaborante, facultando o acesso aos dados necessários, nomeadamente a consulta de documentos relativos à organização da formação e orientadores do estágio profissionalizante. Foram acordados, e acautelados, com a Instituição os aspetos éticos, designadamente a garantia da confidencialidade, principalmente dos documentos oficiais e dos relatórios de estágio<sup>8</sup>. Por todas estas razões, alguns documentos não se encontram em anexo. Os dados foram analisados a partir de duas principais categorias: *Modelo de formação: organização e características e preparação da prática pedagógica (estágio profissionalizante) e respetivo processo de supervisão em contexto de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB*.

Na análise a estas duas categorias procurou-se estabelecer relação com diretrizes, também enunciadas nos documentos, potenciadoras de práticas de inovação curricular.

### V.3.1. Documentos internos à Instituição

Foram analisados documentos internos à IES de carácter mais geral e que permitiram *caraterizar o modelo de formação da IES* em estudo e documentos mais específicos relativos à preparação e orientação do estágio e que permitiram clarificar o *processo de supervisão* que lhe subjaz.

#### V.3.1.1. Modelo de formação: organização e características

Focando-se esta investigação no 1.º ciclo de estudos para professores do 1.º CEB, a análise referente ao *modelo de formação* recaiu apenas sobre este ciclo de formação e sobre os seguintes documentos disponibilizados pela Instituição:

---

<sup>8</sup> Especificamente, para respeitar a confidencialidade dos relatórios de estágio foram seguidos procedimentos que serão explicitados no ponto relativo à análise deste material

- Estrutura do plano global de formação (2 ciclos de estudos)
- Objetivos do 1.º Ciclo de Estudos (Curso de Licenciatura em Educação Básica)
- Objetivos do 2.º Ciclo de Estudos (Curso de Mestrado em Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico)
- Descrição do perfil do profissional
- Organização das Unidades Curriculares
- Modelo de Planificação

Através da análise da *Estrutura do Plano Global de Formação* (Anexo II)<sup>9</sup>, pôde observar-se que a IES oferece formação para certificação do 1.º Ciclo em Educação Básica (Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico) e em Educação Social, e ao nível do 2.º ciclo de estudos (Mestrados em Ciências da Educação). Para além disso, oferece cursos de formação especializada em Educação Especial, em Animação da Leitura e em Supervisão Pedagógica. Ao nível dos princípios norteadores da formação, a Instituição em causa recomenda uma formação assente em princípios de reflexão, investigação e autonomia, tal como preconizado pelas determinações do PB. Assim, como consta do referido documento: “Este ciclo de estudos tem como finalidade o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam aos formandos: compreender e responder aos desafios da sociedade do conhecimento” (*Estrutura do Plano Global de Formação*:1). A alteração no paradigma formativo instituído por Bolonha preconiza um modelo de formação mais abrangente, baseado mais no conceito de aprendizagem do que no de ensino e no desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma. Destaca-se ainda a mudança do paradigma formativo, seguindo a uniformização e a mobilidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) sendo “enunciados, entre outros, os seguintes objetivos: garantir a qualificação

---

<sup>9</sup> Omitiram-se partes do documento em anexo para respeitar as questões de confidencialidade da instituição que o facultou.

dos portugueses no espaço europeu; melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas; fomentar a mobilidade dos estudantes” (*ibidem*:4).

Relativamente ao documento *Objetivos do 1.º Ciclo em Educação Básica* (Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico) (Anexo III) estes centram-se na preparação do estudante para um processo globalizante de formação, tal como se deduz pelos seguintes objetivos: “Habilitar para uma formação científica e pedagógica nas diferentes componentes de formação (...); (articular a) Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico e (...) os diferentes Ciclos do Ensino Básico” (*ibidem*). Esta primeira etapa (1.º Ciclo de Estudos) prevê a continuidade ou prosseguimento de estudos com vista ao ingresso num dos Perfis de formação profissionalizante do 2.º ciclo de estudos de nível superior (Mestrado).

Os *Objetivos do 2.º ciclo de estudos* (Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) (Anexo IV) enquadram-se no sistema de habilitação para a docência. Relativamente ao domínio/perfil 3 de habilitação para a docência em que se foca este estudo (Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) é apontada como uma mais-valia a existência de um profissional que acompanha as crianças/alunos por um período mais alargado que abrange a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. Como se destaca são objetivos deste perfil de formação: “Desenvolver a capacidade de articulação entre a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico (...); Saber intervir na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Objetivos do 2.º ciclo de estudos:1).

A *Descrição do perfil do profissional* (Anexo V) aponta para um novo profissional, em consonância com a legislação já abordada, que inova a visão de fusão entre os grupos de docência “ Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (e) exige que a formação inicial de docentes os habilite para desempenharem, com profissionalidade, numa perspetiva dinâmica e criativa, um conjunto alargado de funções e de papéis” (Descrição do perfil do profissional:1). É colocada ênfase nas competências a desenvolver pelo profissional de educação, através de

“um perfil edificado por justaposição das competências habitualmente exigidas para cada um dos níveis de ensino (...), da construção de um novo profissional que ao mover-se nos dois campos consiga ter uma visão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem na infância (...) tendo em conta a centralidade da competência de investigação” (*ibidem*).

Assim, espera-se um perfil profissional de saída com funções, papéis e competências das quais se destacam as competências investigativas e o desenvolvimento profissional contínuo com “competências profissionais que lhes permitam continuar a sua aprendizagem ao longo da vida” (*ibidem*).

No documento *Organização das Unidades Curriculares* (Anexo VI), refletem-se aspetos baseados na mudança pressuposta nos documentos legais, de acordo com o sistema de créditos (ECTS). Na Licenciatura estes distribuem-se entre 2 a 6 ECTS por UC, com destaque para a “Iniciação à prática profissional” nos 4 semestres do Curso, perfazendo um total de 16 ECTS.

No Mestrado, destacam-se os Estágios “Estágio I em Educação Pré-Escolar (e) Estágio II em Ensino Básico - 1.º Ciclo” (*ibidem*:2), ambos com 21 ECTS, seguidos das Didáticas, “Didática da Língua em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (...) Didática do Conhecimento do Mundo em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico” (*ibidem*), com 6 ECTS e a Investigação “Investigação em Contextos Educativos” (*ibidem*), com 5 ECTS.

Interessa, no âmbito dos aspetos considerados neste estudo, analisar os tempos previstos para as diversas unidades curriculares, principalmente as que decorrem em simultâneo com os tempos de estágio ou de prática pedagógica. Há sobreposição destas unidades curriculares práticas com outras unidades de cariz teórico. Por exemplo, na Licenciatura, no 4º semestre decorre a “Iniciação à Prática Profissional” (*ibidem*:1) simultaneamente com 5 outras UC. Também no Mestrado o “Estágio I” (*ibidem*) decorre no mesmo semestre em simultâneo com outras UC. Estas unidades curriculares articulam ainda aspetos metodológicos, éticos e deontológicos relacionados com a intervenção, nomeadamente, “Metodologias de Intervenção Educativa em

Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ética e Deontologia na Docência” (*ibidem*).

O *Modelo de Planificação* (Anexo VII)<sup>10</sup> é trabalhado em diversas Unidades Curriculares ao longo da formação inicial de professores do 1.º CEB nomeadamente nas Metodologias, Didáticas e Estágios. Neste modelo de planificação são incorporados, entre outros elementos: tema; conteúdos; atividades; objetivos, avaliação; reflexão; oportunidades de intervenção (...) numa perspetiva sistémica, pensados quando se está a preparar a planificação; eventualidades (...) situações a precaver” (*ibidem*:1).

#### **V.3.1.2. Prática pedagógica (estágio profissionalizante) e respetivo processo de supervisão**

Da documentação que orienta a prática pedagógica (estágio) constam os seguintes documentos: i) Ficha de Caracterização da Unidade Curricular de Estágio; ii) Caracterização do papel do supervisor; iii) Circular informativa de procedimentos de estágio; iv) Grelha de observação de aulas; v) Grelha de acompanhamento da prática profissional; vi) Caracterização de perfis de desempenho; vii) Ficha de avaliação de estágio; viii) Estrutura de construção do Portfólio reflexivo; ix) Estrutura de organização do Relatório de estágio.

Uma análise global destes documentos protocolares de regulamentação dos estágios permitiu constatar que na ESE em estudo existem estágios de observação ao nível da Licenciatura em Educação Básica e estágios de intervenção, ao nível do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo neste último perfil que se inclui o estudo realizado.

Da *Ficha de caracterização da unidade curricular de Estágio do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino*

---

<sup>10</sup> Omitiram-se partes do documento em anexo para respeitar as questões de confidencialidade da instituição que o facultou.

*Básico*<sup>11</sup>, verificou-se a existência de um número total de 300h horas de trabalho do aluno (ECTSx25h). A unidade curricular está dividida entre horas atribuídas à observação e intervenção em contexto de Estágio, Seminários e Orientação Tutorial.

Na calendarização de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3º semestre, PERFIL 3) constam 14 Semanas em estágio – 6h+6h+4h=16h (semanais) X 14 semanas= 224h. A Orientação Tutorial (OT) está organizada da seguinte forma: 4h X 14 semanas=56h, sendo que estas horas de OT incluem o tempo destinado à orientação para elaboração dos relatórios finais de Defesa Pública. Os Seminários, num total de 6 estão repartidos em 4 Seminários (3h cada) mais 2 Seminários (4h cada), em simultâneo com o período de Estágio.

O Estágio “pretende proporcionar ao estudante um contacto próximo com a realidade profissional que integrará no futuro” (*ibidem*:3). Assim sendo, os estudantes observam e intervêm em duas realidades: a EPE e o 1.º CEB, perfazendo um ano Letivo. Para o caso concreto da presente investigação, e como já referimos, focámo-nos no contexto de 1.ºCEB. É partindo daquela observação que os estagiários recolhem informações para as suas planificações e respetivas intervenções durante o Estágio, sendo que “a intervenção deverá ser adequada, planificada e avaliada, promovendo uma atitude reflexiva e activa de mudança educativa” (*ibidem*).

Para complementar a prática pedagógica desenvolvida em contexto de Estágio, existem seminários e orientações tutoriais. A este propósito é: “esta unidade curricular está dividida entre horas atribuídas ao Estágio, a Seminários e à Orientação Tutorial” (*ibidem*).

De acordo com a mesma ficha de caracterização da unidade curricular, a *UC Estágio* visa desenvolver nos estudantes competências de carácter transversal a três níveis, tal como se explicita no Quadro n.º4.

---

<sup>11</sup> A ficha de caracterização da unidade curricular de Estágio é um documento interno da ESE, pelo que, por questões de confidencialidade dos docentes responsáveis pela sua autoria não consta nos anexos mas foi consultada e analisada.

**Quadro 4** - Competências transversais a serem desenvolvidas na *UC Estágio*

<b>Comunicação</b>
Demonstra proficiência na utilização da vertente oral e escrita da língua portuguesa. Estrutura e comunica de forma clara e precisa a mensagem, adequando-a às características do recetor.
<b>Ética e Valores</b>
Mantém uma postura ética nas suas interações com os diversos membros da comunidade educativa; Assume a responsabilidade dos seus atos e opiniões; Evidencia preocupação de que as suas aprendizagens se reflitam na sua prática, construindo a síntese entre fé, cultura e vida.
<b>Pensamento Crítico</b>
Expressa as suas ideias de modo claro (não ambíguo ou equívoco), permitindo que se possa determinar se são certas e relevantes. Quando confrontado com problemas complexos, prefere a profundidade da análise à superficialidade facilitadora. Analisa as questões de forma ampla, encarando as várias perspetivas ou pontos de vista possíveis. Evidencia raciocínio lógico (privilegiando relações de causa-efeito e evitando contradições). Assegura coesão no discurso, estabelecendo relação entre os vários termos de um enunciado. Procura a informação necessária para fundamentar as decisões.

Destacam-se três níveis de competências que passam pela *eficiência comunicativa*, pelos valores de responsabilidade e *preocupação com as aprendizagens* e *pelo pensamento ou análise com vista à fundamentação das decisões*. De acordo com os respetivos descritores, as competências transversais assumem aspetos importantes para a formação dos futuros professores.

Na unidade curricular *Estágio* são também enunciadas competências específicas e respetivos resultados de aprendizagem. As competências específicas enquadram-se em três domínios: *Conhecimentos Científico-Pedagógicos*; *Desempenho Científico Pedagógico* e *Relações Inter e Intrapessoais*. As competências no *Domínio dos Conhecimentos Científico-Pedagógicos* e respetivos resultados de aprendizagem são apresentadas/os no Quadro n.º5.

**Quadro 5** - Competências e resultados de aprendizagem relativas/os ao Domínio dos Conhecimentos Científico-Pedagógicos

Competências – Conhecimentos Científico-Pedagógicos	Resultados de aprendizagem
<p>Conhecimento e caracterização das instituições através da análise dos documentos de gestão e de administração nas valências de EPE e de 1.ºCEB;</p> <p>Desenvolvimento das aprendizagens através da mobilização integrada de saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares EPE e de 1.ºCEB, bem como, das condicionantes individuais e contextuais de cada uma.</p>	<p>Integra e relaciona conhecimentos científicos em situações de ensino-aprendizagem referentes à EPE e de 1.ºCEB;</p> <p>Utiliza corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, constituindo essa correta utilização, objetivo da sua ação educativa</p> <p>Utiliza, em função das diferentes situações contextos, linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo aquisição de competências básicas neste último domínio.</p>

No mesmo documento em análise são indicadas as *Competências no Domínio do Desempenho Científico Pedagógico* e respetivos resultados de aprendizagem que se sistematizam no Quadro n.º6.

**Quadro 6** - Competências e resultados de aprendizagem relativas/os ao Domínio do Desempenho Científico Pedagógico

Competências - Domínio Desempenho Científico Pedagógico	Resultados de aprendizagem
<p>Aplicação dos conhecimentos essenciais no âmbito da realização e execução gradual da intervenção educativa na EPE e de 1.ºCEB;</p> <p>Utilização das técnicas e instrumentos de observação, registo e avaliação das atividades dos contextos de EPE e de 1.ºCEB;</p> <p>Organização, planificação, desenvolvimento e avaliação da intervenção educativa com base na análise de cada situação concreta, nomeadamente através da diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências dos alunos de EPE e de 1.ºCEB;</p> <p>Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos de EPE e de 1.ºCEB, para construir e dinamizar as diversas situações de aprendizagem</p> <p>Integração das várias vertentes do currículo e articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as do Pré-escolar e as do 1º Ciclo com as do 2º Ciclo.</p>	<p>Planifica a ação pedagógica de forma integrada e flexível, identificando as dificuldades do próprio processo, numa perspetiva de concretização gradual da intervenção educativa;</p> <p>Seleciona e adequa metodologias que ajudem a organizar, desenvolver e integrar conhecimentos e saberes no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>Age com intencionalidade, partindo dos dados recolhidos, usando instrumentos de recolha de informação;</p> <p>Assegura a realização progressiva das atividades educativas de apoio aos alunos de EPE e de 1.ºCEB.</p>



No terceiro e último domínio incluído na Ficha de caracterização da Unidade Curricular *Estágio* situam-se as Competências no Domínio das Relações Inter e Intrapessoais e os respetivos resultados de aprendizagem que são apresentadas/os no Quadro n.º7.

**Quadro 7** - Competências e resultados de aprendizagem relativas/os ao Domínio das Relações Inter e Intrapessoais

Competências – Relações Inter e Intrapessoais	Resultados de aprendizagem
Reflexão sistemática sobre a ação educativa e os seus intervenientes (crianças/jovens) individualmente e com a equipa, reformulando-a quando necessário	Atua no respeito pelos valores da Instituição, colaborando na dinâmica institucional
Promoção da participação ativa dos alunos na construção e prática das regras de convivência, na colaboração e respeito solidário na formação para a cidadania	Caracteriza a criança/jovem nos diversos contextos no âmbito dos espaços educativos (recreio, cantina, bufete, reprografia, etc.)
Relacionamento positivo com crianças/jovens e adultos nos contextos específicos das relações com as famílias e com a comunidade envolvente	Promove relações interpessoais de qualidade no âmbito da integração numa comunidade educativa
Promoção de um clima de escola, caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	Intervém com base no respeito pelos princípios da aprendizagem ativa
	Apresenta atitudes de partilha na cooperação e trabalho em equipa
	Demonstra capacidade para realizar auto heteroavaliação em contexto de partilha, e par pedagógico e em grupo.

Para além das competências e dos resultados de aprendizagem, a ficha descreve as formas de avaliação e respetiva ponderação da unidade curricular *Estágio*. A avaliação inclui a classificação da Prática Pedagógica que corresponde a 70% e a classificação do Relatório de Estágio que corresponde a 30%. A classificação da Prática Pedagógica inclui as classificações atribuídas pelo Supervisor Institucional com ponderação de 60% e as do Professor Cooperante com ponderação de 40%. Contemplado nas formas de avaliação, o Relatório de Estágio é um trabalho individual, realizado sob a orientação pedagógica e científica de um docente. Consagra as experiências recolhidas nos dois momentos diferenciados de estágio (EPE e 1.ºCEB) “visando por em

evidência as competências profissionais adquiridas ao longo da prática de ensino supervisionada. Este relatório será objecto de defesa pública” (*ibidem*:3).

No que concerne ao *papel dos supervisores*, a instituição formadora definiu um documento que sintetiza as suas principais funções (Anexo XIII)<sup>12</sup>. O documento *Guia do papel dos supervisores*, contempla o trabalho com todos os envolvidos no processo de supervisão. Em equipa com os orientadores cooperantes<sup>13</sup> e com os professores das áreas científicas, o supervisor organiza espaços conceptuais, dinâmicos e eficientes para o desenvolvimento do formando, discute estratégias de enriquecimento da formação e avalia os formandos. Como no documento em análise é referido, constituem funções do supervisor:

- ajudar a articular os saberes teóricos disciplinares com os saberes a ensinar;
- motivar na investigação ultrapassando dificuldades;
- estimular na capacidade de auto e heteroavaliação, a partir da organização dos instrumentos de avaliação;
- observar nos contextos em que intervier, numa ótica de avaliação formativa;
- apoiar na elaboração do seu Relatório Final e participar no Júri que será constituído para a sua avaliação;
- avaliar sumariamente, integrando, para tal, também os contributos do orientador cooperante, do próprio formando e de outros profissionais da

---

<sup>12</sup> Omitiram-se partes do documento em anexo para respeitar as questões de confidencialidade da instituição que o facultou.

<sup>13</sup> No que se reporta aos participantes, teria sido importante colher as percepções também dos orientadores cooperantes enquanto intervenientes com importante papel nos processos de supervisão que decorreram nas instituições parceiras da ESE em estudo, nomeadamente em Agrupamentos de Escolas. Contudo, houve dificuldade em contactar os professores cooperantes que orientaram os estagiários participantes neste estudo uma vez que a recolha foi feita no ano seguinte à realização do estágio e já nenhum dos professores cooperantes se encontrava nas respetivas escolas. Apesar de várias tentativas, nomeadamente através de telefonemas e de envio de emails constatou-se que os professores se encontravam colocados/contratados a uma grande distância no Sul do país, mostrando-se, assim, indisponíveis para participar no estudo.

escola/agrupamento cooperante que possam ser considerados relevantes.

Entre as funções dos supervisores, como se observa neste documento, prevalecem a ajuda, o apoio e acompanhamento ao estagiário. A observação e a avaliação são encaradas numa perspetiva formativa com vista à deteção de dificuldades e à implementação de melhoria dos processos de ensino, suportados na articulação entre a teoria e a prática e na investigação.

Em relação à integração dos estudantes nos contextos de estágio, a Circular Informativa consultada (2013) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico — dirigida ao Estágio e aos Centros de Estágio, além de constituir um agradecimento pelo acolhimento dos estudantes nas salas e instituições, dá conta de alguns procedimentos e objetivos preconizados nas Unidades Curriculares dos Mestrados Profissionalizantes, a saber:

“Os formandos serão colocados nos centros de estágio maioritariamente aos pares, em cada ano de escolaridade. Os formandos são corresponsáveis com o Orientador Cooperante e o Supervisor pelas decisões curriculares, pelas planificações e pelas intervenções pedagógicas e educativas da e na escola e pela respetiva avaliação. Os modelos de intervenção e de avaliação são refletidos e delineados em colaboração com o Orientador Cooperante, o Supervisor da ESE e com os professores das componentes de formação na área de docência (...) Para que os elementos da mesma sala tenham tempos de intervenção equitativos, os formandos coresponsabilizam-se por unidades didáticas iguais, de forma a garantir coerência e continuidade nas aprendizagens dos estudantes” (*ibidem*:2).

Especificamente no que respeita à ação do estagiário dentro sala de aula preconiza-se um papel que passa, primeiro, por uma fase de observação e, depois, por um processo de intervenção com as crianças. É referido a propósito:

“No que se refere às intervenções dos estagiários nas dinâmicas de ensino aprendizagem em sala de aula, estas deverão ter um caráter progressivo, pelo que, as três primeiras semanas deverão ser de observação, na segunda semana, os estudantes intervirão individualmente, em cada dia, e numa atividade, na terceira semana, os estudantes intervirão individualmente durante um dia cada um, nas semanas consequentes, intervirão individualmente e numa semana completa cada um, até ao fim do estágio. Esta estrutura deverá ser flexível em função das características de cada centro de estágio, de cada orientador cooperante e de cada estudante. Flexibilidade a ser controlada pelo supervisor” (*ibidem*:1).

Deste enunciado fica evidente que a regulação do processo de supervisão é, em última instância, sempre feita pelo supervisor o que reforça a importância do seu papel neste processo. Reconhece-se, ainda, a importância de o estágio decorrer numa relação institucional que contribua para uma formação de qualidade, tal como atestam os seguintes excertos:

“O estágio no 1º Ciclo do EB visa a profissionalidade ideal e tem, por isso, de privilegiar espaços contextualizados, facilitadores de construção de conhecimento, de mudança, de transformação em boas práticas e de avaliação de relação” (*ibidem*:2).

“Complementarmente, serão realizados seminários na instituição formadora, de acordo com temáticas que, no decurso do semestre, vão emergindo como constituindo interesse e relevância, de forma a disponibilizar apoio teórico-prático aos formandos em áreas específicas de atuação” (*ibidem*:1).

Da mesma Circular informativa consta que os estagiários deverão ser capazes de:

“cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e conceber e gerir, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma;

organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de

conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;

promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º Ciclo;

avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem” (*ibidem*:2-3).

Estas competências coadunam-se com os princípios orientadores do modelo de formação que focamos no ponto anterior. Um modelo de formação que, como se evidenciou, assenta em pressupostos de teor reflexivo, na promoção da autonomia e no desenvolvimento de valores de cidadania. Parecem contribuir para uma prática formativa orientada por estes princípios a diversidade de instrumentos de observação, registo e avaliação.

Para observação de aulas, os supervisores e os estagiários dispõem de uma grelha construída e adaptada periodicamente pelos supervisores da instituição formadora. Na *Grelha de observação de aulas*<sup>14</sup> usada pelos participantes deste estudo há três grandes campos de observação: *Planificação/Preparação da(s) aula(s); Desenvolvimento/Concretização/Implementação; Avaliação da(s) aula(s)*. Cada um destes tópicos é composto por itens. Estes foram sistematizados no Quadro n.º8.

---

<sup>14</sup> Por questões de confidencialidade, a *Grelha de observação de aulas* não consta nos anexos mas foi consultada e analisada.

**Quadro 8** - Síntese dos campos e itens a observar no decurso das aulas – com base na *Grelha de observação de aulas*.

<b>Planificação/Preparação da(s) aula(s)</b>	<b>Desenvolvimento/Concretização/Implementação</b>	<b>Avaliação da(s) aula(s)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifica corretamente e com adequação ao contexto;</li> <li>- Apresenta objetivos exequíveis e de acordo com o programa;</li> <li>- Propõe tarefas bem estruturadas e adequadas aos alunos;</li> <li>- Revela correção científica na formalização do plano;</li> <li>- Revela correção ortográfica na formalização do plano;</li> <li>- Propõe estratégias de avaliação adequadas;</li> <li>- Planifica atividades de diagnóstico;</li> <li>- Corrige os erros cometidos/apontados em planificações anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifica com os alunos os objetivos a atingir;</li> <li>- Cria um clima de aula positivo, de organização, liberdade, responsabilidade e cooperação;</li> <li>- Utiliza adequadamente o espaço e o material didático;</li> <li>- Revela originalidade e diversifica os meios auxiliares de ensino na elaboração de estratégias;</li> <li>- Revela capacidade de adaptação a situações imprevistas ainda que tal possa inviabilizar o cumprimento do plano;</li> <li>- Realiza corretamente a programação estabelecida;</li> <li>- Constrói o ensino com base nos conhecimentos prévios dos alunos;</li> <li>- Formula questões que desenvolvem o pensamento a diferentes níveis cognitivos;</li> <li>- Formula questões diversificando os respondentes;</li> <li>- Adequa a linguagem ao nível dos alunos;</li> <li>- Utiliza uma entoação de voz adequada;</li> <li>- Proporciona uma comunicação interativa;</li> <li>- Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada;</li> <li>- Demonstra controlo e segurança;</li> <li>- Utiliza técnicas e/ou instrumentos de avaliação adequadas(os);</li> <li>- Aproveita as intervenções dos alunos e dá-lhes feedback adequado;</li> <li>- Revela progressos em relação à(s) aula(s) anterior(s).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz uma autocrítica consciente e adequada à aula tendo a noção exata do que não corresponde às expectativas e porquê;</li> <li>- Revela abertura de espírito, aceitando outros pontos de vista;</li> <li>- Utiliza argumentos corretos com calma e ponderação;</li> <li>- Perspetiva soluções para obviar as suas falhas;</li> <li>- Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados</li> </ul>

Para todos os itens de observação de aula usam-se critérios de cotação de 1 a 5, sendo que 1 e 2 são níveis negativos, a aplicar quando o estudante revela ausência ou dificuldades e 3, 4 e 5 são níveis positivos e gradativos. Para facilitar o registo, a notação funciona por colunas, das quais consta também um campo com a possibilidade de item não observado. A grelha permite, no final, a obtenção dos totais da pontuação do aluno. Para

além da *Grelha de observação de aulas*, a IES utiliza uma outra *Grelha de acompanhamento da prática profissional*<sup>15</sup>, cuja consulta permitiu estabelecer um paralelismo entre os domínios da unidade curricular de estágio que anteriormente se analisou e os pontos que esta grelha avalia. Assim, com uma estrutura idêntica à da grelha anterior, a grelha de acompanhamento da prática letiva apresenta pontos de avaliação e os respetivos itens dos quais se destacam os que sistematizámos no Quadro n.º9.

---

<sup>15</sup> Relembre-se que o acesso aos documentos foi possibilitado pela IES, pelo que se salvaguarda a confidencialidade de alguns documentos consultados como é o caso desta Grelha que foi construída e aperfeiçoada em anos consecutivos pelos profissionais da instituição, motivo pelo qual não se apresenta em anexo.

**Quadro 9** - Itens a contemplar no acompanhamento/supervisão da prática pedagógica

<b>Conhecimento científico-pedagógico</b>
Domina os conteúdos que ensina Relaciona a explicação com os interesses dos alunos Apresenta analogias, comparações e exemplos Explicita, passo a passo, a sua proposta Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar Mobiliza os saberes de forma integrada
<b>Desempenho científico-pedagógico</b>
Coordena adequadamente os ritmos de ensino- aprendizagem na sala de aula Espera que haja silêncio para explicar Comunica de forma assertiva Motiva os alunos para a atividade Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar Expressa-se com fluência e correção linguística Adequa o discurso à competência linguística dos alunos Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia-a-dia Utiliza adequadamente a voz Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço Revela flexibilidade face a situações não-previstas
<b>Formulação de questões</b>
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos As questões exigem não só recordar mas também refletir Concede ao aluno o tempo necessário para responder As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar
<b>A interação com os alunos</b>
Manifesta sentido de humor Mostra interesse por todos os alunos Procura que os mais tímidos intervenham Demonstra serenidade Escuta pacientemente e com atenção Elogia de forma apropriada Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos Não permite que a turma ria de um aluno Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo Sabe resolver conflitos que possam surgir Recorda oportunamente as regras estabelecidas
<b>Compromisso e atitude com o ensino reflexivo</b>
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles Responde construtivamente ao acompanhamento.



Entre os itens a contemplar no acompanhamento da prática pedagógica há aspetos que atravessam o domínio de fundamentação dos conceitos e conteúdos a ensinar, até às questões mais práticas de desempenho, de interação e de envolvimento com a aprendizagem.

A aplicação desta grelha de acompanhamento da prática profissional é mensal, como consta nas observações da própria grelha e, também como lá é enunciado, deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

Para além das grelhas de avaliação de estágio, a instituição formadora complementa a avaliação dos estagiários com a caracterização de perfis de desempenho. Existem cinco perfis para a caracterização do desempenho dos estudantes durante o estágio. Esses perfis incluem os níveis qualitativos (insuficiente, suficiente, bom, muito bom e excelente) e os respetivos intervalos quantitativos (de 0 a 20), com descritores de desempenho que ajudam a situar a avaliação do estagiário, realizada pelo supervisor e pelo próprio estagiário. Como se pode verificar no documento de *Caracterização de Perfis Complementares às Grelhas de Avaliação* (Anexo IX), todos os perfis se baseiam no cumprimento dos requisitos de estágio, na fundamentação dos domínios científicos, na mobilização de recursos para a consecução do processo de ensino aprendizagem e na postura do estagiário. São também avaliados os momentos do processo de ensino-aprendizagem, nos seguintes pontos:

- domínio de conceitos científico-pedagógicos;
- implementação das estratégias;
- metodologias utilizadas;
- auto e hetero avaliação;
- nível da diferenciação pedagógica no ensino-aprendizagem.

Aos perfis de classificação mais elevada acrescem as formas de gestão de situações imprevistas no processo de ensino-aprendizagem, a mobilização da comunidade educativa (alunos, pais, professores, entre outros) e a dinamização de projetos relacionados com as atividades de estágio.

Com base nas grelhas e nos documentos descritivos dos perfis de avaliação, os estagiários são avaliados periodicamente e o feedback é partilhado nas orientações tutoriais, conforme mencionado.

A avaliação final é registada na *Ficha de Avaliação de Estágio* (Anexo X)<sup>16</sup>, construída pela instituição formadora em três versões: a do supervisor<sup>17</sup>, a do orientador cooperante e a do estagiário. As versões diferem apenas na adequação ao destinatário e coincidem nos restantes aspetos. A *Ficha de Avaliação de Estágio* repete as ponderações qualitativas e quantitativas atrás descritas na proposta de perfis e as competências transversais e específicas descritas na respetiva ficha da unidade curricular.

A apreciação do desempenho do estagiário é depois solicitada ao destinatário do preenchimento da ficha. Para cada competência descrita é solicitada a classificação qualitativa, quantitativa e um texto de síntese. No final da grelha há também um espaço destinado a um texto de síntese para referir as competências que o estagiário pode melhorar, tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 1.º CEB. A classificação final é também preenchida de forma qualitativa e quantitativa num espaço da grelha que recorda, na versão do supervisor a classificação de 60%, na grelha do orientador cooperante 40%. Apesar da autoavaliação do estudante não interferir na sua classificação final, pois esta é resultante da média aritmética da classificação atribuída pelo professor cooperante e pelo professor supervisor, a grelha refere a importância do estudante autoavaliar em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas por si, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspetos propostos.

Em paralelo com as grelhas referidas, é facultada ao estagiário a *Estrutura do Portfólio Reflexivo* (Anexo XI) para construção do mesmo, com a intenção de promover a capacidade reflexiva e de o auxiliar na organização do relatório final de estágio. A inclusão deste dispositivo parece convergir para a

---

<sup>16</sup> Omitiram-se partes do documento em anexo para respeitar as questões de confidencialidade da instituição que o facultou.

<sup>17</sup> A versão da *Ficha de Avaliação de Estágio* que consta em anexo é a do supervisor.

ideia de que se está perante um modelo de formação de carácter reflexivo promotor de desenvolvimento profissional.

A *Estrutura do relatório de estágio* (Anexo XII), é também facultada aos estagiários e tem uma ponderação de 30% na avaliação final de estágio. Destaca-se portanto o peso da avaliação atribuída à descrição e reflexão do contexto de estágio e à reflexão da prática, de acordo com o modelo de formação preconizado. É sobre estes aspetos que se incide na análise dos relatórios de estágio que se apresenta no ponto seguinte do trabalho.

### V.3.2. Análise dos Relatórios de estágio

Para a análise dos relatórios de estágio, e de forma a garantir o anonimato dos seus autores, procedeu-se à criação de nomenclaturas, codificando cada Relatório de Estágio (RE) com numeração romana, de I a XVI (por exemplo: Relatório de Estágio n.º1, RE I). Os relatórios foram lidos e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008) e tendo por base as questões e objetivos da investigação. Especificando, o procedimento de análise assentou numa “leitura flutuante”, entendida como um primeiro contacto com os documentos para conhecer o texto e dele retirar as “primeiras impressões”, que possibilitaram a formulação de categorias (Bardin, 2000:96). Pela necessidade de selecionar a informação mais pertinente destas narrativas, analisámos de forma mais aprofundada, num segundo momento, os capítulos finais dos relatórios que incidem nas sínteses reflexivas e nas conclusões sobre o estágio profissionalizante. Foi com base neste procedimento que identificámos quatro categorias de análise: i) *modelo de formação inicial de professores*, ii) *conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular*, iii) *Prática pedagógica e processo de supervisão* e iv) *relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular*. Identificadas as categorias, foram construídas grelhas que apoiaram a análise de conteúdo dos relatórios nas partes selecionadas. Na *Tabela de análise das categorias dos relatórios de estágio* (Apêndice V) inserimos as

unidades de sentido referentes a cada categoria, a partir das quais construímos as primeiras inferências/ideias chave.

Neste procedimento usamos um conjunto de cores que melhor ajudaram a identificar, nos relatórios de estágio, as unidades de sentido relativas a cada categoria<sup>18</sup>. As quatro categorias definidas constituíram a base para a análise dos relatórios que agora se apresenta.

#### **V.3.2.1. Modelo de Formação Inicial de Professores**

Da análise dos 16 relatórios das futuras professoras do 1.ºCEB, fica patente a ideia de que o modelo de formação incentiva a reflexão e a problematização das situações educativas (Zabalza, 2000). É também evidente uma atitude reflexiva sobre o papel e a ação do professor no contexto profissional diário. Estas constatações podem ser validadas pelos exemplos de argumentos expressos nos relatórios:

“Para mim foi crucial encarnar o papel de profissional reflexivo/investigador, questionando a ação educativa, refletindo sobre os aspetos positivos, mas também e acima de tudo, sobre os pontos negativos e possíveis estratégias de ação para poder melhorá-los e superá-los” (RE II);

“Este estágio contribuiu para um maior conhecimento e vivência da prática pedagógica, seguindo sempre os ideais da instituição cooperante. Desta forma, a intervenção educativa foi adequada o que contribuiu para me levar a refletir sobre “como fazer” no futuro, ajudando-me a constituir-me como uma profissional docente mais reflexiva e crítica.” (RE IV);

---

<sup>18</sup> Como ilustração do procedimento de análise seguido, apresenta-se no Anexo XIII um *Extrato das considerações finais de um relatório de estágio com realce das unidades de sentido*. Note-se que as cores de realce do texto foram acrescentadas aquando da análise para facilitar o procedimento de análise.

“Ao longo dos estágio, fui realizando reflexões que me ajudaram a melhor compreender a prática, a saber como gerir os grupos e ao mesmo tempo a desenvolver os seus conhecimentos para me sentir mais segura, ou seja, a ultrapassar os obstáculos normais de quem está a iniciar a prática.” (RE V);

Estes discursos deixam transparecer a importância da articulação teoria-prática como característica marcante do modelo de formação. Reforçam também a importância da reflexão e da adequação de estratégias de intervenção, que parecem ter contribuído para “dar segurança” em termos profissionais e, assim também, para construir uma certa identidade profissional (Lopes, 2009).

A ideia de professor como investigador (Sthenhouse, 1987) parece constituir, igualmente, um traço orientador da formação. A referência ao portefólio como um instrumento potenciador da reflexão sobre a prática é, nesta linha argumentativa, um elemento muito presente nos relatórios analisados, nos quais são expressas ideias como:

“Ao longo deste percurso foi elaborado um portefólio reflexivo que continha algumas reflexões feitas por mim com o propósito de poder melhorar as minhas estratégias de intervenção” (RE III);

“O uso quotidiano do portefólio reflexivo tornou-se imprescindível na construção da minha profissionalização, na medida em que através da sua redação, houve a oportunidade de refletir sobre o meu próprio sentir e sobre as consequências das minhas ações. (RE XI);

“O portefólio reflexivo permitiu a reflexão e a autoavaliação acerca da prática realizada” (RE IX);

“O uso diário do portefólio reflexivo tornou-se impreterível na construção da minha profissionalização, na medida em que através dele, podia redigir e refletir todas as suas ações, sentimentos, desejos, vontades.” (RE XIV).

Tal como ilustram os enunciados, o portefólio parece representar um recurso potenciador de uma reflexão mais consistente e continuada e um

dispositivo de investigação/autoavaliação da intervenção educativa desenvolvida. Por outro lado, o portefólio é reconhecido como um meio de expressão de desejos, sentimentos e vontades o que parece traduzir um espírito de autonomia passível de contribuir para uma escrita, e uma prática, mais criativa, crítica e inovadora.

A maior parte dos relatórios evidencia também uma grande valorização do estágio no desenvolvimento profissional das estagiárias e na construção da sua identidade profissional (Alonso e Roldão, 2005; Lopes, 2009; Pereira, 2007). Algumas estagiárias escreveram as seguintes ideias:

“A intervenção que realizei no estágio permitiu-me desenvolver muitas competências e ajudou-me a idealizar-me no futuro como professora...foi de facto importante para a minha futura prática profissional.” (RE VI);

“Durante toda a prática houve todo um processo evolutivo, que passou pela observação, reflexão, planificação, ação e avaliação...senti que cresci profissionalmente, como professora do 1º ceb” (RE XVI);

“A prática que desenvolvi foi muito importante e auxiliou-se de um conjunto de princípios e valores que já possuía e outros que fui alcançando ao longo do percurso” (RE XII).

A ideia do incremento das experiências e vivências práticas enquanto contributo para desenvolver competências profissionais, e como forma de idealização, no futuro, como professora, atravessa a maioria das considerações finais e das conclusões dos relatórios. Relacionada com o modelo de formação, é também evidenciada nos relatórios a articulação teoria e prática (Korthagen, 2009), tal como ilustram os seguintes excertos:

“A articulação entre a teoria e a prática permitiu o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, através do pensamento e da reflexão na e sobre a ação.” (RE XIII);

“Estes estágios ajudaram a colocar a teoria em prática e a entender quais eram as limitações e facilidades, assim como a compreender melhor o papel do Educador/Professor.” (RE VII);

“Os estágios deram a oportunidade à estagiária de um contacto direto com a educação, e de aplicar todos os conceitos aprendidos, da teoria para a prática.” (RE IX).

Estes excertos são bem esclarecedores quanto ao reconhecimento, pelas estagiárias, da importância da articulação teoria-prática na construção de um pensamento crítico e reflexivo mais fecundo sobre as situações educacionais. As possibilidades de relacionarem a teoria com a prática parecem, por outro lado, terem também contribuído para uma tomada de consciência sobre o seu papel, e suas limitações, como futuras professoras.

Ainda em relação à articulação entre a teoria e a prática, alguns relatórios destacam, no que respeita ao modelo de formação, as vantagens da aplicação dos conceitos em contexto de estágio considerando que este procedimento contribui para fortalecer o carácter reflexivo da prática.

A importância da planificação (Zabalza, 2000) e da avaliação, emergem também como características importantes do modelo de formação, como se constata pelos seguintes fragmentos dos relatórios:

“Quer as reuniões de planificação, quer as reuniões intermédias de avaliação ajudaram a melhorar a minha ação com as crianças. São momentos muito importantes para a nossa formação como futuras professoras do 1º ciclo do ensino básico” (RE I);

“No estágio, a avaliação permitiu ter consciência da ação/intervenção, possibilitando a realização de planificações, indo ao encontro dos interesses das crianças/alunos.” (RE II);

“Sendo assim, pode-se afirmar que a observação é a base da planificação” (RE IV).

Parece poder inferir-se que a planificação das atividades permitiu às futuras professoras do 1.º CEB intervirem com as crianças de forma mais ajustada aos seus interesses, ao mesmo tempo que lhes conferiu confiança profissional. Também as reuniões de avaliação foram reconhecidas como importantes para a melhoria da sua prática docente

Numa outra perspetiva, as estagiárias reconhecem, identicamente, que a planificação das atividades foi feita com a finalidade de tornar os alunos autónomos, críticos e construtores da aprendizagem, tal como evidenciam alguns relatórios:

“As atividades foram planeadas e executadas nesta perspetiva [focadas nas crianças] com a finalidade de as tornar futuros seres autónomos, críticos e construtores do seu caminho de vida. Para além disso, a sua voz também foi um elemento de realce, ou seja, ouvir o que as crianças/alunos tinham a dizer ou propor era tido em conta para a planificação ou atividade a ser realizada.” (RE V);

“A planificação deve ser flexível na medida em que seja permitido mudar algumas atividades, tendo em conta os interesses e as necessidades do momento.” (RE VII);

Ressalta também destes excertos o carácter flexível da planificação como característica do modelo de formação. Esta flexibilidade parece ter inerente a intenção de atender aos interesses e necessidades dos estudantes, tomando-os como base para as planificações.

Alguns relatórios revelam ideias menos otimistas, mais centradas em dificuldades e, sobretudo, relacionadas com a planificação, tais como:

“No 1º CEB não foi assim tão fácil planificar atividades para irem de encontro dos interesses das crianças” (RE I);

“Na planificação/intervenção (...) a maior dificuldade esteve na implementação das atividades, na necessidade de proporcionar atividades que fossem



estimulantes do interesse das crianças/alunos e que desenvolvessem as várias competências.” (RE VI);

“Durante os estágios, foi necessário efetuar algumas alterações nas planificações, na medida em que surgiram alguns imprevistos e foi necessário resolvê-los.” (RE VII).

Associada à planificação surge a avaliação. Esta é caracterizada nos relatórios, à semelhança da perspectiva Alarcão e Roldão (2008), como imprescindível para o processo de monitorização da prática pedagógica, ainda que em alguns relatórios emirjam também ideias que revelam que o tempo para a realização da avaliação foi escasso:

“É indispensável que o professor planifique, concretize e avalie a intervenção educativa” (RE I);

“A avaliação é um fator integrante e deverá fazer parte da intervenção” (RE III)

“No estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, o tempo despendido nas avaliações semanais para realizar assembleias de sala foi escasso” (RE II);

Estes excertos, na linha de ideias já explicitadas, mostram que o modelo de formação em desenvolvimento na IES em estudo se orienta por princípios de uma avaliação formativa, entendida como parte integrante do currículo e, portanto, como estando ao serviço da aprendizagem, suportando também a avaliação sumativa (Leite e Fernandes, 2002a). Esta orientação é corroborada por excertos que colocam a ênfase na diversidade de instrumentos de avaliação e que dão também conta dos momentos em que ela ocorre:

“Recorri a diversos instrumentos de avaliação, tais como grelhas de observação, grelhas de avaliação, fotografias, registos de incidentes, diário de bordo, fichas de trabalho e observação direta que me permitiram acompanhar e regular os processo de ensino aprendizagem” (RE V).

“As reuniões intermédias de avaliação ajudaram-me a melhorar a minha ação em função das crianças.” (RE VI);

“No que respeita à avaliação, esta não deve ser apenas sumativa, mas também formativa e reflexiva, para que as práticas possam ser mudadas durante a intervenção e não apenas após ter terminado o processo.” (RE VIII).

Os relatórios apontam ainda a avaliação como forma de ajuste da planificação valorizando-se, nesta associação, a avaliação individualizada e a avaliação conjunta com o par pedagógico:

“A avaliação - conjunta ou individual – que enquanto estagiárias fomos construindo, [...] apoiou bastante, pois foi um instrumento importante na documentação do quotidiano em que se enquadrava a nossa prática educativa, fazendo-nos refletir sobre ela, questionando momentos, intervenções, situações das realidades de estágio, em que por variadas vezes esta reflexão nos levou à reestruturação das práticas educativas, para uma melhor intervenção.” (RE XV);

“No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação assumia contornos distintos, uma vez que, havendo a oportunidade de trabalhar com um par pedagógico, era necessário igualmente fazer uma avaliação do mesmo. Para isso, (...) cada elemento do par pedagógico era submetido à avaliação, tendo que ser preenchida uma grelha de auto e hétero avaliação semanal. De uma forma mensal, o par pedagógico teria que fazer uma auto e hétero avaliação do decorrer da prática. Esta avaliação diferenciada proporcionou que cada elemento do par pedagógico tivesse um conhecimento mais aprofundado do seu desempenho, podendo melhorar a sua intervenção.” (RE XVI).

Identifica-se, nestes discursos, sentidos que reforçam a ideia de que a avaliação se pauta por princípios de uma avaliação formativa, integrando também processos de auto e de heteroavaliação das estagiárias. Estas práticas parecem ter subjacente a intencionalidade de a avaliação contribuir para a melhoria da intervenção com os alunos e, portanto, para a melhoria das suas aprendizagens.

Em síntese, no que concerne ao modelo de formação, genericamente, a análise dos relatórios mostra a importância de articulação entre a teoria e a prática como forma de desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva relativamente ao papel de professor, e ao início da construção da sua profissionalidade. É ainda dada grande ênfase à avaliação formativa (Abrecht, 1994; Fernandes, 2006; Leite e Fernandes, 2002a) entendida como parte integrante do currículo, e como forma de acompanhar e regular os processos de ensino aprendizagem e de reestruturar as práticas educativas, com vista à melhoria da intervenção. Assim, no que concerne à perceção das futuras professoras sobre o modelo de formação inicial parece, pois, poder inferir-se que a reflexão e a avaliação ajudam a melhorar a planificação e a intervenção. Por outro lado, a reflexão conjunta e a auto e heteroavaliação entre pares (futuras professoras) parecem ser entendidas como estratégias que contribuem para aprofundar o conhecimento sobre o desempenho profissional e a melhoria das práticas educativas.

#### **V.3.2.2. Conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular**

Genericamente, a análise das narrativas dos relatórios remete para uma conceção de supervisão de teor reflexivo (Alarcão e Roldão, 2008; Vieira, 2009a, 2009b; Alarcão e Canha, 2013; Coimbra, 2013), tal como evidenciam os seguintes excertos:

“As reflexões (...) que fui fazendo com o meu supervisor ajudaram-me muito na melhoria da minha prática e também na elaboração deste presente documento.”  
(RE I);

“Através de uma reflexão pessoal, de uma reflexão com os elementos da equipa de prática pedagógica das instituições onde estivemos inseridas e dos supervisores que nos acompanharam conseguimos traçar um melhor percurso, contribuindo para a identidade profissional.” (RE V).

A reflexão, pessoal e conjunta entre os vários atores envolvidos no processo de supervisão parece assumir a dupla função de, simultaneamente, contribuir para auto-regulação do processo de supervisão pedagógica e para o desenvolvimento de competências de carácter profissional (Vieira e Moreira, 2011; Coimbra, 2013) e, portanto, da prática pedagógica. São também valorizadas as relações interpessoais (Alarcão, 2002) entre as estagiárias e os vários intervenientes no processo de supervisão, com destaque para o/a supervisor/a.

“O contributo dos Supervisores de estágio fizeram com que ultrapassasse medos e angústias, ...fui sempre motivada a fazer mais e melhor, na medida em que os diálogos assíduos com os mesmos me proporcionaram maior tranquilidade e segurança na execução da intervenção educativa” (RE XI);

“No início desta etapa, os medos e os receios eram uma constante, contudo, com o apoio da Professora Cooperante, do Par pedagógico e do Supervisor (...), estes medos foram sendo superados” (RE III).

O apoio dos/as supervisores/as é percecionado como potenciador de aprendizagem e de crescimento profissional das estagiárias, facto que parece remeter para uma conceção de *supervisão transformativa* a que se refere Roldão (2012). A disponibilidade e orientação do/a supervisor/a e a sua permanente motivação surgem também como traços fortes nos relatórios analisados:

“A supervisora do estágio (mostrou-se) sempre disponível para tirar dúvidas e acompanhar todos os passos do trabalho, bem como em prestar auxílio no que fosse essencial,...tive sempre oportunidade de partilhar as experiências e de ser por ela sempre motivada o que me ajudou a evoluir” (RE II);

“É a eles [supervisores] que cabe o agradecimento por terem estado sempre disponíveis para qualquer e simples dúvida que aparecesse.” (RE VIII).

Estas percepções induzem para a ideia de que os/as supervisores/as são modelos a seguir ao nível das suas atitudes, sabedoria, responsabilidade e criatividade.

“A supervisora e a professora cooperante revelaram-se, sem dúvida, modelos a seguir, tendo em conta a atitude, a paciência, a sabedoria, a responsabilidade e a criatividade que transmitiram no acompanhamento da prática pedagógica.” (RE XIII);

“Tive sempre em conta o exemplo, e os conselhos, da professora cooperante e do supervisor de estágio.” (RE XIV);

“Uma boa relação com a instituição e com os restantes adultos tornou o trabalho mais facilitado, na medida trabalhamos em cooperação, havendo uma permanente partilha de conhecimentos” (RE VIII).

Os orientadores ou professores, pares pedagógicos e supervisores são frequentemente descritos pelas estagiárias como conselheiros e modelos a seguir (Alarcão, 2002; Sá Chaves, 2011), funcionando numa rede de cooperação (Cochito, 2004). Nesta linha argumentativa, a conceção de supervisão surge também relacionada com a visão de trabalho em equipa (Hohmann e Weikart, 2009) e de partilha em grupo (Oliveira-Formosinho, 2002), tal como deixam transparecer os argumentos escritos em alguns relatórios:

“Com o apoio da equipa pedagógica e da supervisora, o sentimento de insegurança foi sendo progressivamente superado, garantindo melhorias significativas nos níveis de autonomia, competência, segurança e confiança” (RE XIII);

“Todo este percurso não seria possível sem a equipa que me acompanhou durante os dois estágios, (...) onde a partilha o apoio e a interajuda foram constantes (...) mostrando assim a importância do trabalho em equipa” (RE IX).

Associada às ideias, já referidas, sobre flexibilidade da planificação e sobre a reflexão contínua do/sobre a prática pedagógica e do/sobre o processo de supervisão parece estar também a ideia de *inovação curricular* significada pelo permanente ajuste, e diversificação, de estratégias de intervenção. Ainda que nos enunciados dos relatórios não abundam referências ao currículo e à conceção de inovação curricular parece poder inferir-se que esta intenção está subjacente à permanente procura de melhoria das práticas pedagógicas das futuras professoras. Esta consideração sustenta-se em enunciados dos relatórios que enfatizam as reuniões de orientação, os seminários e as orientações tutoriais como estratégias de trabalho desenvolvidas sistematicamente ao longo do estágio, aproximando-se, assim, de uma conceção *transformadora da supervisão pedagógica* (Vieira, 2009b). Neste processo, os supervisores são também entendidos como alguém que fornece recursos pedagógicos, que ajuda a selecionar materiais e acompanha a implementação de instrumentos e de técnicas pedagógicas.

“Em cada sessão de orientação tutorial, em cada seminário, em cada reunião com professores/orientadores tive sempre a oportunidade de aprender novos conhecimentos e refletir sobre estratégias e recursos ” (RE X);

“A participação em todos os seminários orientados por diferentes docentes bem como o recurso a fontes bibliográficas indicadas e o apoio constante por parte dos Supervisores de ambos os estágios foram imprescindíveis nesta etapa formativa” (RE XIV);

“As reuniões de planificação tidas com a educadora/professor cooperante foram também vantajosas, na medida em que foi possível agir utilizando uma série diversificada de estratégias.” (RE XVI).

Em síntese, no que concerne às *conceções de supervisão pedagógica*, a análise dos relatórios mostra que os processos adotados se inscrevem numa orientação na qual se reconhece crucial importância ao papel de todos os agentes envolvidos. A dimensão reflexiva atravessa todo o processo de supervisão que

acompanha a prática pedagógica. Os/as supervisores/as e orientadores/as são descritos/as como modelos, cujo apoio incentiva à autonomia, competência, segurança e confiança. As competências dos/as supervisores/s, dos/as orientadores/as cooperantes e da equipa são também consideradas como fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas das estagiárias.

Reconhece-se a importância do trabalho em equipa e de um espírito de colaboração, como condições para o desenvolvimento de práticas inovadoras. A planificação conjunta e o permanente acompanhamento dos supervisores constituem características do processo de supervisão que o fazem aproximar de uma conceção *transformadora da supervisão* pedagógica (Vieira, 2009a,2009b).

#### **V.3.2.3. Prática pedagógica e processo de supervisão**

Da análise deste categoria, reitera-se a ideia de que a prática pedagógica (o estágio) é profundamente marcada pela relação entre supervisores/as, professores/as cooperantes e estagiárias e, assim também, pelo processo de supervisão que lhe é inerente. A relação estabelecida entre estes diferentes atores é reconhecida como sendo fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias/futuras professoras do 1.º CEB. Este reconhecimento reflete uma visão ecológica e de desenvolvimento humano de base à prática pedagógica e consequente processo de supervisão (Alarcão e Sá-Chaves, 1994). Este traço é bem evidente ao longo dos vários relatórios:

“O facto de existir uma relação de confiança/proximidade com a equipa pedagógica permitiu que houvesse, entre todos, momentos de partilha e de troca de saberes, que contribuíram muito para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e também enquanto futura educadora/professora” (RE III);

“A relação estabelecida tanto com a educadora como com o professor cooperante ajudou no desenvolvimento pessoal e profissional, sabendo desta forma como atuar em determinadas situações ao longo da sua prática” (RE XVI).

A ênfase na dimensão relacional parece ser basilar no contexto da prática pedagógica e no trabalho de supervisão, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional das estagiárias. Como sublinham Alarcão e Tavares (2003, p.144) é fundamental promover o desenvolvimento qualitativo dos que “realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes”.

Numa perspetiva mais didática evidencia-se a importância atribuída pelas estagiárias ao espaço de autonomia que vão conquistando o que parece ser fundamental para o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001). Sublinham, especificamente, que o “crescimento profissional” foi fortalecido pelas possibilidades de partilha e de trabalho conjunto ocorridas ao longo do período de estágio entre os vários intervenientes (Alarcão e Tavares, 2003). Registam a propósito:

“Todos os momentos vivenciados foram significativos e contribuíram para um crescimento a nível profissional e pessoal” (RE XIII);

“todo o processo foi desenvolvido no sentido de uma crescente autonomia atribuída pela docente titular” (RE II);

“É pertinente referir que durante o estágio iniciei a construção da minha identidade profissional,...embora tenha consciência de que ainda estou no início dessa construção e que ainda muito mais virá” (RE XII).

Tal como foi já referido, o trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998; Alarcão e Canha, 2013) emerge também como uma condição indispensável no contexto da prática pedagógica:



“Um outro aspeto foi o facto de, ao longo das intervenções se ter desenvolvido um trabalho colaborativo, ao nível institucional, com a colega de estágio/par pedagógico, com as educadoras/professoras e também com o/a orientador/supervisor/a de estágio” (RE XV);

“foi muito importante a cooperação que existiu entre a equipa pedagógica e que permitiu um grande enriquecimento, quer ao nível dos conhecimentos, quer de atitudes que me ajudaram a desenvolverem melhor a minha intervenção, com as crianças (RE VII).

O fator “duração do estágio” surge como um constrangimento no processo de supervisão pedagógica, interferindo no modo como é vivido, na possibilidade de concretização das atividades planificadas e na qualidade da intervenção pedagógica:

“O tempo de estágio demonstrou ser de curta duração não sendo por isso possível colocar em prática tudo o que se tinha à partida planeado” (RE I);

“Foram várias as dificuldades encontradas muito pela escassez do tempo” (RE IV);

“Para mim, o contexto com a prática foi muito breve ...e isso leva a que considere ainda mais importante todo o processo de supervisão pedagógica pelas oportunidades de aprendizagem que permite” (RE XV).

Neste último excerto a ênfase no processo de supervisão torna evidente a sua importância para a orientação do desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas.

Mas, se, por um lado, o tempo de estágio é considerado escasso, por outro, a prática pedagógica é descrita como fundamental para estabelecer contacto com a realidade educativa e pedagógico e para o desenvolvimento de competências profissionais. Esta importância do estágio é, assim, narrada nos relatórios:

“O estágio assumiu uma importância fundamental na minha formação, na medida em que foi através dele que estabeleci um contacto mais prolongado com as crianças e com o ambiente de sala de aula possibilitando vivenciar o dia-a-dia numa instituição de ensino e preparar-me para o meu futuro profissional” (RE V);

“A prática pedagógica foi imprescindível para a minha aprendizagem...para o meu futuro como educadora/professora e o meu trabalho em sala de aula com os meus futuros alunos...” (RE VI).

Parece pois poder inferir-se que a essencialidade da prática pedagógica para o exercício futuro da profissão docente colide com o fator “tempo de estágio” percecionado pelas estagiárias como sendo escasso para a concretização dos seus planos de trabalho. Os registos salientam, ainda, as possibilidades do estágio enquanto espaço que permite articular teoria e prática (Coimbra, 2013; Kortaghen, 2009). Escrevem a propósito:

“Os estágios deram a oportunidade de um contacto direto com a educação, e de aplicar todos os conceitos aprendidos, da teoria para a prática” (RE IX);

“Esta prática profissional permitiu-nos conciliar a vertente teórica com a prática, a fim de compreendermos a nossa aptidão e a nossa competência para a profissão que nos propomos assumir no futuro” (RE X).

Embora as estagiárias reconheçam muita importância às experiências advindas da prática pedagógica, elas dão também conta da necessidade de continuarem a investir na sua formação:

“Apesar de tudo o que construímos durante este estágio profissionalizante, estou certa de que ainda teremos muito que aprender e evoluir” (RE X);

“A formação constante é algo essencial para o profissional da educação, no sentido de atingir a competência profissional desejada” (RE XIII);

“Estas experiências [de prática pedagógica supervisionada] foram determinantes para o início do desenvolvimento do percurso profissional, pessoal e social, na medida em que a aprendizagem foi constante, significativa e profícua” (RE XIV).

Estes depoimentos reforçam, pois, a ideia de que as aprendizagens, as técnicas e as competências didáticas associadas à experiência de estágio são percecionadas pelas estagiárias como precisando de ser reinvestidas de novas significações, numa lógica de permanente desenvolvimento profissional (Day, 2001) e de investimento na sua formação contínua.

Em síntese, a análise dos relatórios mostra a referência a princípios de cooperação, colaboração, apoio e interajuda entre a equipa pedagógica que intervém no processo de supervisão. Nesta mesma linha, os relatórios enunciam que a melhoria das práticas e do processo avaliativo requer um trabalho colaborativo com supervisores e pares pedagógicos. Embora o tempo de estágio seja considerado escasso, a prática pedagógica é descrita como fundamental para estabelecer contacto com a realidade do contexto educativo, e para a criação de oportunidades de articulação da teoria com a prática, de aprofundamento de conhecimentos, e de aperfeiçoamento de técnicas e competências didáticas, imprescindíveis para o seu futuro como professoras do 1.º CEB. Neste contexto formativo a supervisão pedagógica é vista como um processo potenciador da reflexão sobre as situações educacionais e, assim, da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

#### **V.3.2.4. Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular**

Na categoria que contempla a relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular, da análise dos 16 relatórios das futuras professoras do 1.ºCEB depreende-se a importância que é atribuída ao papel ativo do aluno na sua aprendizagem. Este e outros elementos já

explicitados na análise das categorias anteriores remetem para uma *pedagogia ativa* assente em princípios de participação dos alunos (Brickman e Taylor, 1966; Freire, 2007; Dewey, 2010). A este propósito diversos relatórios expressam ideias como:

“nas atividades que desenvolvi tive sempre presente que a criança é detentora de inúmeras capacidades e desempenha um papel ativo na sua aprendizagem.” (RE II);

“As atividades foram planeadas e executadas nesta perspetiva [focadas nas crianças] com a finalidade de as tornar futuros seres autónomos, críticos e construtores do seu caminho de vida.” (RE V);

“Privilegiou-se também o método ativo que permitiu que as crianças explorassem, investigassem, partilhassem e criassem as suas próprias situações de aprendizagem.” (RE XIII);

“Procurei sempre utilizar pedagogias e estratégias diferenciadas em ambos os contextos, no sentido promover aprendizagens significativas e o sucesso desenvolver dos alunos” (RE IX);

Para além da notória importância atribuída à utilização de metodologias ativas, de recursos e de estratégias diferenciadas/os, são destacadas experiências promotoras de aprendizagens significativas, desenvolvidas a partir dos interesses dos alunos (Cortesão, 1982; Leite e Fernandes 2010):

“Todas as atividades que foram realizadas tinham sempre como objetivo principal proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.” (RE III);

“Cada área foi ser planeada de modo a proporcionar atividades assentes nos interesses e conhecimentos das crianças e que estimulem uma aprendizagem significativa” (RE IV);

“As aprendizagens significativas, seja dentro da sala/escola ou fora, devem estar de algum modo ligadas às experiências, atendendo aos seus interesses e necessidades. Mais uma vez é referenciada a importância do professor partir do que a criança já sabe, conhece e gosta.” (RE VI);

“Foi desafiante proporcionar a estas crianças um acompanhamento efetivo, assim como a compreensão pelos seus ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento.” (RE X).

Ainda relacionado com o recurso a pedagogias ativas e com a diferenciação pedagógica as estagiárias referem também a importância de recorrerem a estratégias diversificadas, criativas e inovadoras:

“procurei sempre inovar e ser criativa nas atividades que desenvolvi para trabalhar os conteúdos programados...realizei jogos didáticos, visitas de estudo e trabalhos de grupo.” (RE I);

“durante o estágio trabalhei com materiais diferentes para que pudesse proporcionar novas aprendizagens às crianças, sendo uma maneira de, no 1ºCEB, diversificar as aprendizagens” (RE VII);

“recorri à metodologia de projeto, a instrumentos de avaliação, como os portfólios, ou mesmo a grelhas de avaliação da leitura, entre outros, e também a uma constante diversificação dos recursos e materiais utilizados” (RE XII);

Apesar da tónica nas vantagens das aprendizagens centradas nos discentes, alguns relatórios fazem referência a dificuldades na implementação de pedagogias promotoras de aprendizagens significativas no contexto de estágio em 1.ºCEB:

“No 1º CEB não foi assim tão fácil elaborar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças” (RE I);

“durante o estágio deparei-me com algumas dificuldades em realizar as atividades de modo a que todos os alunos participassem ativamente....nem sempre as atividades planejadas foram cumpridas” (RE XIV);

Reconhecendo a existência de um currículo nacional, as estagiárias revelam fazer uso da *sua autonomia relativa* (Barroso, 2000) para criar espaços de inovação curricular. Expressam, nesse sentido, ideias como:

“Apesar de haver um currículo estabelecido, o professor tem a liberdade de o desenvolver, pois estas são apenas orientações que ajudam à planificação da prática educativa, no entanto cada professor é o gestor da sua turma e definirá para os seus alunos os objetivos mais adequados àquele grupo em concreto.” (RE VIII);

“No decorrer de toda a prática, tentei fazer com que as (os) crianças/alunos aprendessem com a própria experiência, refletissem e procurassem alternativas para a resolução de determinadas questões e problemas. (..) ao adotar essa postura, pretendi que, tanto as crianças como os alunos fossem protagonistas da sua própria aprendizagem, desenvolvendo o seu pensamento e utilizando estratégias para a resolução de situações quotidianas problemáticas” (RE XVI).

“a supervisora foi importante para me fazer sentir mais confortável na criação de atividades curriculares criativas e inovadoras ....sem esse incentivo ficaríamos mais presas ao cumprimento do programa”(RE V).

Estes discursos refletem uma visão ampla de currículo (Fernandes, 2005) e parecem apontar para uma conceção de professor como gestor curricular (Leite e Fernandes, 2010). Isto é, um professor que revela capacidade para, dentro das suas margens de autonomia, construir algumas práticas de inovação curricular. A ideia de inovação curricular aparece também associada à consciência profissional que as estagiárias parecem ter já desenvolvido quanto à importância de um aprofundamento contínuo dos seus conhecimentos para a melhoria da sua prática docente e desenvolvimento profissional (Day, 2001), na linha de ideias já referidas. Alguns relatórios exprimem ideias que podem ser situadas nesta linha argumentativa:

“Um profissional da educação [...] tem que deter em si um sentido de procura incessante por novos conhecimentos, por novas pedagogias, por novas metodologias que se podem adequar de melhor forma às suas crianças e aos seus alunos.” (RE I);

“O Educador/Professor deve basear a sua prática profissional no aprendido, na teoria, no conhecimento científico e nas diretrizes e orientações existentes. É importante que este seja dinâmico, interessado, criativo e inovador” (RE II);

“Cada vez mais os professores precisam de aprofundar os seus conhecimentos...a sociedade está em permanente mudança e a escola e os professores precisam de acompanhar essas mudanças” (RE IV).

Interessante são também os dados que indiciam haver a intenção de as futuras professoras do 1.º CEB desenvolverem a sua prática pedagógica em estreita relação com as experiências e situações de vida dos alunos, criando condições para que estabeleçam uma melhor relação com os saberes escolares (Charlot, 2007). Esta intenção atravessa algumas reflexões expressas em alguns relatórios:

“Todas as práticas deverão ser intencionais e, partindo dos interesses das crianças e dos alunos, seguir uma lógica coerente e com significado para todos, relacionando as situações de aprendizagem e as atividades com os conhecimentos e vivências subjacentes à realidade particular do grupo e da turma. (RE XV);

“Qualquer educador/professor deve saber orientar a sua intervenção pedagógica e didática tendo em consideração os aspetos diferenciais de cada criança/aluno, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, ao mesmo tempo que aplica as estratégias de ensino. A escolha de qualquer estratégia é condicionada pelo conteúdo a abordar, devendo ser estratégias inovadoras e desafiadoras para os alunos.” (RE XVI).

Ainda na linha das ideias antes referidas sobre pedagogias ativas e aprendizagens significativas, os relatórios apontam também para a defesa de princípios de uma aprendizagem autónoma e emancipatória dos alunos (Freire, 2007):

“devemos sempre promover, fomentar e desenvolver, quer a autonomia dos alunos, quer a sua participação ativa nos processo de ensino-aprendizagem (RE I);

“Os processo de ensino aprendizagem devem organizar-se de modo a que os alunos sejam participantes ativos e, assim, contribuïrem para o desenvolvimento de diferentes competências, conduzindo a uma aprendizagem significativa e ativa” (RE II);

“O planeamento do ambiente educativo é muito importante para que os alunos possam participar nas atividades...ter os materiais dispostos de forma a permitir que as crianças sejam exploradoras e utilizem os espaços e os materiais colocados à sua disposição para que se tornem autónomas” (RE V);

“A autonomia, a cooperação, a curiosidade, o desenvolvimento afetivo, emocional e social foram sempre elementos presentes no desenvolvimento das atividades que realizei com as crianças.” (RE XIII);

Os excertos mobilizados dos relatórios evidenciam haver, por parte das estagiárias, uma intenção pedagógica de promoção de estratégias pedagógicas criativas e de inovação curricular. Fica também evidente que essa possibilidade é maior quando são utilizadas pedagogias ativas, reconhecidas por todas as estagiárias como essenciais para a promoção de aprendizagens mais significativas.

Ainda que tenham sido indicadas algumas dificuldades na implementação de pedagogias ativas, a análise dos relatórios aponta para a utilização de recursos variados, estratégias criativas, métodos diversificados e inovadores. Os processos de inovação surgem nos relatórios como formas de melhoria da ação docente com um destacado impacto nos princípios de promoção da autonomia.



### V.3.2.5. Síntese da análise dos relatórios de estágio

Tendo presente a primeira categoria em análise: *modelo de formação inicial de professores*, a análise dos relatórios evidencia elementos que apontam, com destaque, para a importância de articulação entre a teoria e a prática e para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as situações educacionais. Ficou também evidente a ênfase colocada na prática pedagógica e no processo de supervisão reconhecendo-se que o tempo de estágio permite uma primeira socialização com a profissão (Huberman, 1989) e promove o crescimento profissional (Duffy, 1998). Também a dimensão avaliativa das práticas de supervisão sobressaiu da análise, sendo as práticas de autoavaliação e de avaliação entre pares (heteroavaliação) reconhecidas como fundamentais na formação de professores reflexivos.

Quanto às *concepções de supervisão pedagógica e de inovação curricular*, os resultados apontam para a relevância do papel dos agentes envolvidos no contexto da prática pedagógica e no *processo de supervisão*, nomeadamente os supervisores, pares pedagógicos e equipa pedagógica, e para a importância de um trabalho reflexivo e, por todos, participado. Nesta linha, a concepção de supervisão aproxima-se do conceito de *supervisão reflexiva transformativa* (Vieira, 2009a, 2009b; Roldão, 2012). Sobre o *processo de supervisão*, sobressai uma valorização de princípios de cooperação, colaboração, apoio e trabalho colaborativo. Estes princípios contrastam com o tempo de estágio, entendido como escasso para a consolidação de uma prática pedagógica e ainda com a necessidade de continuidade de formação. Apesar da referência à escassez temporal, evidente nos discursos dos relatórios, é reconhecida a existência de uma prática pedagógica promotora de reflexão, e de um crescimento profissional (Alarcão e Tavares 2003) e indutora de desafios que requerem continuar a aprender, evoluir e investigar após o estágio. Estes discursos aproximam-se da dimensão investigativa da profissão de professor, preconizada por Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007). Relacionado com este aspeto, a análise evidenciou que

a reflexão sobre as situações educacionais/profissionais configuram a principal dimensão do processo de supervisão pedagógica. Apesar disso, os registos dos relatórios não deixam de acentuar a importância de se apostar num trabalho contínuo de análise reflexiva passível de contribuir para a construção de profissionalidades reflexivas (Day, 2001).

Os/as supervisores/as são percebidos/as pelas estagiárias como modelos, pessoas que apoiam e que estão continuamente disponíveis, potenciando, assim, novas aprendizagens que contribuem para o seu crescimento profissional (Roldão 2012).

O estudo mostra ainda que as estagiárias valorizam pedagogias ativas e o desenvolvimento de aprendizagens significativas centradas nos discentes, ainda que reconheçam que existem dificuldades na sua implementação, e evidencia a utilização de estratégias criativas e de recursos e métodos diversificados, relevando, deste modo, a importância da didática na formação inicial de professores.

Ao compararmos as percepções das estagiárias relativamente às duas categorias anteriores – conceção de supervisão e processo de supervisão -, constata-se existir maior consenso relativamente à primeira do que à segunda categoria. Ou seja, as conceções de supervisão pedagógica são descritas por todas as estagiárias pela relevância atribuída ao carácter reflexivo, ao apoio, às competências pedagógicas e à autonomia. No que concerne ao processo de supervisão, as percepções das estagiárias dividem-se entre vantagens de cooperação e de articulação teoria e prática e dificuldades da sua concretização.

Fica patente pela análise dos relatórios que, no que concerne à *relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular*, as estagiárias consideram importante as pedagogias ativas e as aprendizagens significativas centradas nos discentes. Apesar das dificuldades sentidas pelas estagiárias aquando da implementação destas pedagogias durante os estágios em 1.ºCEB, a análise dos relatórios aponta para a utilização de recursos diversificados, estratégias criativas, métodos diversificados e inovadores.

Em síntese, os dados revelam que os relatórios constituem um excelente dispositivo para promover a reflexão sobre o modelo de formação, e o processo

de supervisão pedagógica, vivenciados pelos futuros professores do 1.º CEB. Os processos de inovação surgem nos relatórios como formas de melhoria da ação docente com um destacado impacto nos princípios de promoção da autonomia.

#### **V.4. Dados referentes às entrevistas e aos *Focus Group***

A análise dos discursos *das entrevistas* e dos *focus group* visou aprofundar o conhecimento obtido através da análise documental. Recorda-se que as entrevistas foram realizadas a quatro supervisores de doze estudantes do curso de formação inicial de professores do 1.º CEB, que se encontravam a realizar o estágio final e com os quais realizámos dois *focus group* (seis estagiários em cada um). Para as entrevistas e *focus group* construíram-se e utilizaram-se, conforme se mencionou, um *Guião orientador da entrevista* (Apêndice III) e um *Guião estruturador dos focus group* (Apêndice II).

As entrevistas foram realizadas em local combinado com os entrevistados. Foram esclarecidos os objetivos do estudo, solicitada autorização para a transcrição e foram também esclarecidos quantos aos aspetos éticos, nomeadamente os aspetos relacionados com a confidencialidade dos dados.

À semelhança do procedimento seguido na análise dos relatórios, as entrevistas foram primeiramente sujeitas a uma “leitura flutuante” de forma a agruparmos as ideias (unidades de sentido) nas respetivas categorias. Ou seja, a análise categorial das entrevistas consistiu na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos (...) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2009:117).

Quanto aos procedimentos da análise de conteúdo dos *focus group*, salientamos que, aquando da recolha da informação, as doze estagiárias que participaram no estudo foram igualmente esclarecidas dos objetivos do estudo e dos procedimentos éticos. Os *focus group* foram realizados em local acordado com as estagiárias tendo sido acordado realizar-se numa sala da

instituição formadora. À semelhança das entrevistas, foram também gravados e transcritos com a sua autorização.

Quer a transcrição das entrevistas, quer a transcrição dos *focus group* foram devolvidas aos seus autores para que pudessem ajuizar sobre a fidedignidade das ideias transcritas<sup>19</sup>. A análise de conteúdo foi feita de forma análoga à já descrita para os relatórios de estágio. Com os dados recolhidos organizámos as respetivas tabelas/grelhas de organização dos discursos por categorias e que ilustramos com a *Grelha de organização da análise de conteúdo das entrevistas a supervisores* (Apêndice VI) e com a *Grelha de organização da análise de conteúdo dos Focus Group a Estagiários* (Apêndice VII).

Em síntese, para uma leitura articulada das perceções de supervisores e de estagiárias, quanto aos aspetos em foco, procedemos a uma análise cruzada dos discursos destes interlocutores, organizada em torno das categorias<sup>20</sup>: i) *modelos de formação inicial de professores*, ii) *conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular*, iii) *Prática pedagógica e processo de supervisão*; iv) *relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular*. São estas categorias que estruturam a análise que a seguir se apresenta

#### V.4.1. Modelo de Formação Inicial de Professores

Genericamente, os discursos de supervisores e de estagiárias sobre o *Modelo de Formação Inicial de Professores* enfatizam a componente científica da formação. Na linha do que é enunciado no Decreto-Lei n.º 74/2006 sobre o modelo de organização dos cursos de ensino superior, os supervisores

---

<sup>19</sup> Anexam-se enquanto exemplos, um *Extrato de transcrição de entrevista* (Anexo XIV) e, conforme já mencionado, um *Extrato de transcrição de focus group* (Anexo I).

<sup>20</sup> Estas categorias decorrem das questões e objetivos da investigação e do guião organizador das entrevistas e do *focus group*.

salientam a importância da componente teórica e científica em todo o processo de Mestrado. Referem a propósito:

“Este modelo tem uma forte componente científica, o que é fundamental na atividade docente, preconizando uma ligação prática e teoria que muitas vezes é aprofundada apenas num 2.º ciclo de estudos – mestrado profissionalizante” (S.I);

“Este modelo possibilita uma relação da teoria com a prática pois os estudantes têm a possibilidade de realizarem estágio de iniciação à prática profissional na Licenciatura em Educação Básica e posteriormente no âmbito de mestrado sendo acompanhado por unidades curriculares que comportam conhecimentos essenciais à prática.” (S.II).

“as disciplinas do curso são todas importantes para desenvolvermos a prática pedagógica embora muitas delas não se veja de imediato a ligação com trabalho dos professores” (E III);

“eu penso que as disciplinas são a base...mas o contexto de estágio é onde aprendemos a pôr em prática o que aprendemos nas aulas” (E VI).

“A Licenciatura está organizada por unidades curriculares com trabalhos em todas as cadeiras, frequências e como já estamos habituadas uma carga horária à parte das aulas, chegamos ao mestrado e não é um choque” (E VII).

Embora os depoimentos aparentem haver uma convergência de opiniões entre supervisores e estagiárias quanto à componente teórica, os primeiros têm uma leitura mais ampla da componente científica do curso de formação inicial de professores, enquanto as estagiárias a relacionam mais com as unidades curriculares o que parece remeter para uma visão de teor mais conteudístico.

Por seu lado, as estagiárias parecem revelar maior assertividade na valorização da prática, reconhecendo-a como fundamental na construção da sua profissionalidade (Day, 2001)

“Apesar da teoria ser importante e ser a base da nossa prática, é na prática aprendemos a ser professores.” (E.I);

“não tenho dúvidas de que é o estágio que nos mostra como fazer...e como agir como professores” (E VII);

“Se não experimentássemos as situações práticas a teoria não ajudaria nada...é importante ver como se faz para se poder fazer..”(E V).

“O modelo tem a vantagem de permitir, com a prática, saber o que se aprendeu com a Licenciatura e melhorar” (E XII).

Na opinião quer dos supervisores, quer das estagiárias, o curso confere uma boa preparação, ainda que considerem, à semelhança do que os relatórios também expressam, que o tempo de estágio é efetivamente curto para uma formação profissionalizante sólida. Assim, segundo os supervisores:

“O atual modelo de formação inicial de professores está demasiado limitado, tendo em conta a legislação em vigor. ...Oferece poucas possibilidades para uma relação teoria-prática...esta tem de ser aproveitada ao máximo e de forma cirúrgica” (S I).

“Há muitas vezes um desfasamento entre o ideal de estágio e a prática pedagógica” (S IV);

“O exercício da relação teoria-prática tem de ser constante. Em cada situação ou momento de observação e intervenção, o formando tem de ter a capacidade e a destreza para aliar constantemente os pressupostos teóricos aos práticos, bem como refletir sobre os mesmos” (S III);

O tempo de prática pedagógica deveria assim ser superior” (S II).

A visão dos supervisores é corroborada pelas estagiárias ao considerarem que:

“A licenciatura prepara-nos teoricamente para a exigência do Mestrado mas a Licenciatura deveria ser mais reduzida ou o tempo de Mestrado ser maior ....  
“Eu aprendi muito mais neste ano de Mestrado do que nos três anos de Licenciatura.” (E I);

“o tempo de estágio é fundamental...mas é muito pouco para aprendermos tudo o que precisamos” (E XI);

“Ao longo de toda a formação, tanto a prática como a teoria estão sempre articuladas, apesar de só no fim aplicarmos a teoria” (E V);

“Chegando ao Mestrado estamos mais predispostos para aprender porque, não tínhamos tanta consciência, nem estávamos tão bem formados, nem tínhamos tanta prática e éramos mais novos. Agora sim, [no Mestrado] temos que nos especializar perceber afinal o que é a Educação e no que vamos trabalhar daqui para a frente” (E VI);

“No contexto de estágio estamos muito mais motivadas para aprender...e atentas a tudo...mas fica-se com a sensação de que o tempo voa e não aprendemos tudo” (E IX);

“gostaria de ter tido mais tempo para acompanhar os alunos em mais situações... o semestre passa num instante” (E X).

Destes testemunhos sobressai a ideia central de que o tempo do estágio, pela relação que os estudantes estabelecem com as situações educacionais, é fundamental para a sua preparação como futuras professoras do 1.º CEB. Contudo, a articulação entre a teoria e a prática defendida por diversos autores (Vieira, 1993; Alarcão e Tavares 2003, Máximo-Esteves 2008; Korthagen, 2009, 2010b), é entendida pelos supervisores, e pelas estagiárias, como demasiado reduzida pelo pouco tempo de prática pedagógica que lhes é proporcionado.

Ainda assim, o facto de ser um modelo de formação generalista é considerado pelos supervisores, e pelas estagiárias, como uma vantagem, uma vez que proporciona aos estudantes o acesso a diferentes habilitações para a docência:

“Na minha opinião, o atual modelo de formação de professores tem a vantagem de contemplar uma abordagem mais generalista que possibilita uma formação mais ampla dos estudantes e maior facilidade de acesso a diferentes habilitações para a docência e saída reconhecida para o mercado de trabalho.” (S II);

“Pela nossa experiência, revelou-se melhor do que estaríamos à espera” (S III).

“eu considero uma vantagem o curso poder habilitar-me quer para ser professora, quer para ser educadora... mas também penso que para isso teríamos de ter mais tempo de contacto com a pratica em cada um dos contextos educativos” (E VI);

“pode ser uma vantagem, sobretudo se pensarmos nas dificuldades de trabalho que hoje existem para nós” (E X);

Mas, por outro lado, os supervisores apontam também aspetos menos positivos ao modelo, tais como: a exigência de grande responsabilidade das entidades formadoras e dos formandos e a necessidade de renovação com vista ao desenvolvimento de competências efetivas. Os seguintes depoimentos dão conta desses aspetos:

“O atual modelo de formação, tal como está previsto exige uma grande responsabilidade por parte das entidades formadoras” (S III);

“[O modelo] possui uma forte desvantagem que diz respeito ao facto de o foco na área de docência ser muito inferior ao anterior modelo o que limita uma



preparação muito consistente na área para a qual o estudante fica habilitado.”  
(S I);

“De acordo com as orientações do Processo de Bolonha o atual modelo de formação exigiu das instituições uma reorganização dos cursos no sentido de promover competências de aprendizagem autónoma nos estudantes...e isto á um aspeto que é entendido por muitos professores como um constrangimento” (S4).

Os elementos negativos apontados reforçam algumas ideias já referidas, nomeadamente as que se relacionam com a reorganização das componentes científica e prática do curso. Por outro lado, o facto de requerer mudanças ao nível das metodologias pedagógicas é também enunciado como um constrangimento para alguns professores. Na mesma linha algumas estagiárias reconhecem também fragilidades ao modelo de formação ressaltando o desequilíbrio entre a componente científica/teórica e a componente prática:

“sinto que em algumas disciplinas a matéria é dada muito superficialmente....e faz-nos falta” (E II);

“Ao longo da Licenciatura não somos muito bem preparados” (E VI);

“A teoria diz-nos uma coisa mas na prática nós temos sempre que nos adaptar. Deveríamos ter mais tempo para estar mais preparadas.” (E IV);

“Durante a Licenciatura, andámos três anos a aprender teoria (...) mas não tínhamos tanta consciência, (...) nós chegamos ao estágio muito verdes (E VIII)

“o curso tem cadeiras que são estruturantes e que deveriam ser mais aprofundadas....mas o plano do curso não o permite” (E IX);

“As disciplinas são dadas com muito pouca relação com a prática... depois, quando chegamos ao estágio sentimos dificuldade em fazer a articulação”(E XI).

Colocando o enfoque na avaliação, embora do ponto de vista teórico se sustente que avaliação pode estar ao serviço da melhoria da prática pedagógica (Alarcão e Roldão, 2008), as estagiárias são críticas em relação aos aspetos de organização e avaliação do modelo de formação. Referem, a propósito:

“É difícil conciliar o tempo para os trabalhos individuais e de grupo das unidades curriculares e de estágio.” (E III).

“Neste novo modelo a carga de trabalhos de grupo, (...) é excessiva. Nós, às vezes não conseguimos conciliar tudo. Temos as frequências e temos que nos reunir para trabalho de grupo e é um bocado excessivo” (E V);

“O estágio decorre em simultâneo com outras disciplinas. Para além do estágio, temos outras cadeiras o que em termos de avaliação se torna muito difícil de conciliar” (E VII);

“quando estamos em exames continuamos a ter estágio e isso dificulta o estudo... poderia haver maior articulação nesse sentido... acabamos por não ter muito tempo para refletir”(E X);

“embora haja critérios definidos para a avaliação, em algumas disciplinas nem sempre estes são considerados... às vezes ficamos com dúvidas”(E XII);

Estes excertos apontam para um sentimento de algum descontentamento para com os processo de avaliação , nomeadamente no que concerne ao elevado peso da avaliação nos processos de formação, aspeto que, na opinião de algumas estagiárias, parece retirar tempo à reflexão inerente aos processos de trabalho de grupo. Todavia, a questão da reflexão é, em termos globais, valorizada quer por supervisores quer por algumas

estagiárias. Para os primeiros, o modelo de formação proporciona a reflexão sobre as práticas e as situações educacionais (Tardif e Lessard, 2008). Referem a propósito:

“Todas as semanas os estudantes são convidados a refletir sobre a intervenção educativa. Esta reflexão é muitas vezes orientada.” (S I);

“É solicitado aos estudantes que realizem um portfólio reflexivo com o intuito de levantar questionamentos sobre a própria prática pedagógica e procurar, autonomamente e com apoio dos orientadores, respostas para o ajustamento da intervenção e seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (S II);

“Os novos cursos têm feito um esforço muito grande sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas e refletidas dos seus formandos. (S III);

“Pretende-se um professor reflexivo e que tenha a percepção de que a sua formação será um processo ao longo da vida. Será importante ainda que entenda os desafios do século XXI e a exigência de uma escola cheia de diversidades. A meu ver e, para além das competências já elencadas por Perrenoud, acho fundamental uma cultura geral e humanista consistente.” (S IV).

Para algumas estagiárias o modelo de formação é orientado por um sentido reflexivo (Zeichner, 1993) que contribuiu para a melhoria contínua da sua ação educativa:

“É essencial para o professor ter a capacidade de refletir a prática, para conseguir melhorar (...). Escrever mesmo sobre o que realmente temos de reformular é o ponto de partida para conseguirmos, na próxima aula ou atividade fazer diferente, no sentido de melhorar” (E I);

“Sem a reflexão não poderíamos pensar sobre uma atividade anterior e melhorar.” (E III);

“Ao longo da formação, fomos sempre orientados para uma visão de professor como profissional reflexivo e isso foi uma mais-valia porque na fase final do Mestrado senti que estava capaz de a refletir sobre as minhas práticas.” (E V);

“o portefólio é uma forma de nos ajudar a refletir sobre o que vamos fazendo...e ajuda a pensar a teria relacionando-a com a prática pedagógica”; (E VIII).

“ao longo do curso somos estimuladas para a reflexão, quer sobre as questões teóricas, quer sobre a nossa prática” (E XI);

Mas, ainda que genericamente a reflexão seja entendida como fundamental para a melhoria dos processos educativos, algumas estagiárias manifestaram um posicionamento um pouco reticente sobretudo porque consideram que o processo de reflexão se torna repetitivo:

“A parte das reflexões é um bocadinho chata. Todas as semanas temos de refletir (...) Às vezes estou a escrever e a pensar no que aconteceu e tenho ideias de como podia ter feito antes ou como posso fazer depois para melhorar....mas nem sempre gosto de escrever (E II);

“às vezes preferia não ter tanto que escrever...acho chato e sinto que não aprendo muito com o que escrevo”(E IV);

“por vezes o que fazemos não pode ser considerado reflexão... é um exercício de registo que temos de cumprir”(E VI);

“registar é um trabalho que temos de fazer diariamente e semanalmente... e às vezes isso torna-se um pouco mecânico... não chega a ser uma reflexão profunda” (E X);

Estes depoimentos levantam uma questão importante sobre a qual nos parece importante refletir: a quantidade de registos que está subjacente ao processo de estágio, e que resulta na elaboração do relatório final, nem sempre

corresponde a um processo formativo, porquanto nem sempre dá às estagiárias a possibilidade/tempo de refletirem sobre o que escrevem. O portfólio parece ser um dispositivo útil mas importará realizá-lo com intencionalidades formativas, o que requer tempo e um acompanhamento cuidadoso, com feedback permanente por parte, neste caso, dos orientadores e supervisores.

Em suma, os discursos analisados suportam que o modelo de formação inicial de professores é guiado por uma conceção de formação de carácter reflexivo, ainda que, tal como ilustram alguns excertos, os procedimentos de reflexão possam, pela repetitividade em que acontecem, assumir algumas características que fazem aproximar o modelo de um sentido tecnicista da formação.

Focando agora a análise na *conceção de currículo* associada ao mesmo modelo de formação, alguns discursos mais críticos dos supervisores apontam para um currículo pouco flexível:

“O modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico é caracterizado por uma conceção de currículo pouco flexível.” (S I);

“Os cursos oferecem um currículo que embora seja mais generalista no 1º ciclo (licenciatura do que no segundo (Mestrado) tem de ser cumprido,” (S II);

Outros discursos revelam uma visão de currículo numa lógica mais abrangente, valorizando quer os processos, quer os produtos e o desenvolvimento de competências globais (Pacheco, 1993; Zabalza, 2000; Roldão, 2008; Leite e Fernandes, 2002b; Fernandes *et al*, 2013):

“Supostamente trata-se de um currículo mais orientado para o desenvolvimento de competências, onde os objetivos específicos traçados devem assegurar, nos diversos ciclos e aos estudantes portugueses em particular, condições de formação e de integração profissional similares aos dos demais estados europeus” (S III);

“Havendo uma preocupação do respeito por uma escola de massas mas não massificado pretende-se que a conceção de currículo a trabalhar com os estudantes valorize tanto os processos como os produtos” (S IV).

Em relação a este aspeto, as estagiárias são mais consensuais do que os supervisores. Em termos gerais, consideram que a conceção de currículo que atravessa a formação inicial de professores, e os processos do seu desenvolvimento, são ainda muito tradicionais:

“Há muitos professores que ainda são ligados ao tradicional” (E I);

“Nós temos um programa a cumprir, temos uma planificação e estes aspetos interferem muito nos processos de desenvolvimento do currículo, assim como a avaliação” (E IV);

“na maior parte das aulas sinto que os professores querem cumprir o programa... e não dão muita margem para a discussão” (E VI);

“as aulas podiam ser mais interativas... mas nem sempre são... alguns professores querem é dar a matéria e pronto” (E VII);

“eu gostava de poder participar mais nas aulas... mas isso nem sempre é possível (E XI).

As estagiárias associam também esta visão mais tradicional de currículo aos processos de avaliação. Reconhecem, contudo que, na maior parte dos casos, há uma sensibilidade para que a avaliação seja desenvolvida num registo de articulação com os processo de desenvolvimento do currículo. Isto é, numa perspetiva continua. Estas informações parecem não convergir com outras ideias já referidas relativas, por exemplo, à sobreposição do período de exames com o período de estágio. Na sua maioria, as estagiárias valorizam a avaliação contínua, tal como elucidam os seguintes depoimentos:

“no nosso caso, eu notei que nos ajuda termos vários trabalhos que são avaliados, em vez de termos a teoria toda e só um teste de avaliação...e desse modo aprendemos melhor”(E IV);

“O facto da avaliação estar dividida por vários trabalhos ajuda porque se fosse só uma frequência podíamos não conseguir.” (E V);

“A nível da faculdade, a avaliação contínua é muito mais vantajosa para nós.” (E VII);

“eu prefiro a avaliação continua... dá mais trabalho mas nós podemos perceber em que matérias temos mais dificuldades e prepararmo-nos melhor”(E VIII);

“a avaliação continua embora às vezes haja períodos de grande trabalho é melhor... é uma forma de irmos acompanhando a matéria...” (E X)

“eu gosto de ter uma avaliação contínua ... permite-me ir verificando o que sei e preparar-me para os exames finais” (E XII).

Um último aspeto englobado ainda no modelo de formação inicial de professores refere-se à importância atribuída à investigação (Alarcão, 2001). Supervisores e estagiárias têm discursos similares que oscilam entre as vantagens da investigação que é trabalhada e a falta de profundidade da mesma. Os supervisores reconhecem que a investigação é importante, é contemplada e tem importância crescente na formação inicial de professores para sustentar as metodologias (Vieira, 1993; Cortesão e Stoer 1995; Alarcão 2001). Admitem, contudo, que a investigação é condicionada pelas dinâmicas de intervenção e deverá ser reforçada para que não seja apenas ensaiada:

“A investigação é fundamental. No entanto, há fortes condicionantes na legislação e, por tal, uma formação avançada na especialidade e atualizada no campo das teorias educacionais, das metodologias de investigação e intervenção educativa em vários domínios e a promoção do desenvolvimento

de capacidades de análise educacional, de mobilização de conhecimentos teórico/metodológicos, de equacionamento das dinâmicas educativas e de intervenção educativa fundamentada, é adiada para um 2º ciclo de estudos” (S I);

“A investigação é contemplada ao longo do curso com unidades curriculares específicas no âmbito das metodologias de investigação. Pretende-se que os estudantes desenvolvam práticas que se sustentem em metodologias de investigação e que tenham em consideração perspectivas teóricas recentes” (S II);

“Entendemos que a investigação deve estar reforçada nas componentes de formação e deve ser uma constante ao longo de toda a formação inicial e contínua” (S III);

“Neste momento não se faz investigação a nível da formação de base, ensaia-se” (S IV).

As estagiárias também oscilam entre discursos de defesa das vantagens da investigação abordada nas unidades curriculares e a sua aplicabilidade no contexto de estágio e na construção da tese, mencionando que têm unidades curriculares de investigação quase todos os anos letivos:

“Fomos tendo ao longo do curso várias cadeiras nas quais pudemos suportar essa parte da investigação que foi aplicada na nossa tese. Chegamos a um ponto em que nos repetimos nos trabalhos [de investigação] mas até é interessante, porque quando tivemos que fazer os inquéritos por questionário para aplicar aos pais e encarregados de educação das crianças, foi muito mais fácil perceber o que é e que ferramentas iríamos utilizar para aplicar o questionário.” (E I);

“Desde o segundo ano, nós tivemos sempre unidades curriculares de investigação que ajudaram muito a fazer a parte do relatório de metodologias de investigação e a conhecer as etapas que teríamos de passar para conseguir chegar à conclusão de uma investigação, os instrumentos, os



participantes no estudo e como poderíamos aplicar isso na prática. Tivemos que fazer inquéritos, questionários, entrevistas no estágio. Até nos queixamos que temos investigação do segundo ano até ao quinto.” (E III);

“eu acho muito importante... é uma forma de aprendermos de forma autónoma e obtermos melhores resultados nos trabalhos”(E VI);

“somos incentivados a fazer pequenos projetos e isso é aliciante,...descobrimos por nós próprias e encontramos soluções interessantes que podemos até aplicar na prática”(E IX).

Destes depoimentos fica a perceção de que a investigação parece servir apenas os propósitos da formação, o que nos leva a problematizar sobre o sentido da utilidade da investigação no desenvolvimento de competências para o exercício docente.

Em síntese, no que concerne ao *modelo de formação inicial de professores*, os supervisores e as estagiárias descrevem algumas limitações nas possibilidades de articulação entre a teoria e a prática decorrentes do reduzido tempo de prática pedagógica do modelo generalista. Supervisores e estagiárias consideram que o modelo de formação é orientado por princípios que valorizam a reflexividade, entendendo os processos reflexivos como vantagens para a melhoria constante da ação educativa, ainda que algumas estagiárias apontem alguma repetitividade associada ao processo reflexivo.

Quanto à *conceção de currículo* associada ao modelo de formação, os discursos dos supervisores surgem como mais críticos considerando que não têm muita margem para o flexibilizar. As estagiárias são mais consensuais do que os supervisores considerando que ainda há uma grande predominância de modelos curriculares tradicionais, embora se tente implementar alguma flexibilidade curricular e diversas formas de avaliação, com ênfase na avaliação continua/formativa.

Um último aspeto associado ao modelo de formação inicial de professores é a importância que os participantes no estudo atribuem à

investigação. Supervisores e estagiárias têm discursos similares que oscilam entre as vantagens da investigação que é trabalhada e a falta de profundidade da mesma.

#### V.4.2. Concepções de supervisão pedagógica e de inovação curricular

A *concepção de supervisão* está mais presente nos discursos dos supervisores do que nos das estagiárias. Para os primeiros, o modelo de supervisão tem como características a proximidade, o rigor e a criticidade, representando um meio para ajudar a situar, compreender e desenvolver a profissionalidade docente (Duffy, 1998; Day, 2001). Estas ideias podem ser ilustradas pelos seus discursos:

“Proximidade, rigor e criticidade [são as principais características do modelo de supervisão da instituição formadora]. A supervisão é essencial, enquanto modo e/ou oportunidade de desenvolver a profissionalidade docente de forma singular e entre pares.” (S I);

“A meu ver, a supervisão que está em vigor na Instituição onde trabalho é séria e consistente. A supervisão é fundamental desde que feita de uma forma séria.” (S IV).

Um outro conjunto de discursos mostra que os supervisores consideram que a supervisão tem subjacentes princípios como a cooperação, a autonomia, a reflexão e a investigação, e inclui observação, planificação, ensino e avaliação o que requer ser desenvolvida de forma sistemática ao longo da prática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2002; Coimbra, 2013). Por estes motivos apontados pelos supervisores, o processo de supervisão é considerado fundamental na formação de professores. Argumentam, nesta linha, tratar-se de um processo que contribui para regular, limar e aprofundar competências essenciais ao perfil de professor:

“A concepção de supervisão tem subjacentes princípios como a cooperação (entre supervisores – pela partilha constante – e entre os estudantes); a autonomia dos estudantes; a reflexão; a investigação (...). Constitui um acompanhamento sistemático da prática pedagógica do um estagiário contemplando a observação da intervenção e a sua preparação.” (S II);

“A supervisão pedagógica inclui períodos de observação e colaboração em situações de educação e ensino, bem como a prática supervisionada em sala de atividades nas instituições. Proporciona experiências de planificação, ensino e avaliação de acordo com os contextos, e é concebida numa perspetiva de formação. Um bom processo de supervisão é fundamental na formação de professores, permite regular, limar e aprofundar competências essenciais ao perfil de professor que se pretende cada vez melhor.” (S III).

As estagiárias, por seu lado, reconhecem também importância capital ao contexto da prática e à supervisão pedagógica:

“A supervisão, porque estamos [como estagiárias] numa fase decisiva da nossa profissionalidade é fundamental... sobretudo o acompanhamento dos supervisores que é a nossa base., são os nossos modelos (E I);

“A supervisão depende muito do orientador que temos. Este é crucial para a nossa formação como futuras professoras” (E III);

“tal como é feita, a supervisão, constitui uma forma de nos ajudar a fazer melhor,... perceber os erros... e experimentar novas estratégias. O apoio do supervisor é muito importante” (E V);

“A supervisão pedagógica é desenvolvida de forma a que tenhamos simultaneamente apoio e liberdade para criarmos e inovarmos estratégias de intervenção com os alunos”(E VIII);

“É uma fase decisiva para o nosso futuro... por isso, o modo como o supervisor nos acompanha faz a diferença... às vezes é preciso que nos deixem caminhar sozinhos... sabendo nós que estão sempre na retaguarda” (E XI);

Destes depoimentos fica claro a essencialidade da componente prática e da supervisão pedagógica na construção de uma certa consciência profissional, na base da qual se edifica a identidade profissional das futuras professoras (Lopes: 2009, 2012).

A análise mostra ainda que os supervisores têm visões sobre a supervisão consonantes com os discursos normativos, nomeadamente quanto a perfis de competências e a tarefas a desempenhar (Sá-Chaves, 2000) pelos futuros professores. Por seu lado, as estagiárias, como atrás se referiu, consideram os seus supervisores como sendo “a sua base” em termos da sua formação como futuras professoras orientando-as em termos da planificação, do desenvolvimento das atividades e da avaliação (Ribeiro, 2000; Nolan e Hoover, 2005). Esta ideia de algum modo é coerente com a visão que alguns supervisores têm de si próprios e do seu papel na formação dos futuros professores:

“O supervisor é uma presença científica e pedagógica [são mais-valias do processo de supervisão nos cursos de formação de professores]. Apesar de existir menos tempo de estágio no modelo atual, a atividade supervisiva tem os mesmos contornos estruturantes.” (S I);

“Considero que o papel atribuído aos supervisores institucionais é essencial. É esperado que orientem a planificação, execução e avaliação da intervenção educativa apoiando uma apropriação da relação teoria-prática por parte dos estudantes.” (S II);

O supervisor é o mediador entre a ESE e o local de estágio. Se o supervisor for seguro, no domínio dos conhecimentos e no trato, os estudantes sentem-se responsabilizados mas acompanhados.” (S IV).

Concretamente sobre o *papel dos supervisores*, e como já se referiu, as estagiárias reconhecem que aqueles desempenham um papel de orientadores, ajudando a estruturar ideias e a implementá-las, corrigindo e dando sugestões de melhoria. Ou seja, para as estagiárias, os supervisores são fundamentais na planificação e no acompanhamento da prática letiva e da elaboração do relatório final de estágio. Trata-se de uma visão do supervisor como um mediador/orientador (Alarcão e Tavares, 2003) da prática pedagógica e da reflexão sobre a mesma com vista à sua melhoria permanente. Os depoimentos seguintes expressam esta visão:

“O supervisor ajuda-nos a estruturar as ideias e a ver a melhor forma de as aplicar. Corrige e dá sugestões de melhoria das atividades para que possam criar implicação nos alunos” (E I);

“[O supervisor é importante] para nos dar as orientações devidas, por exemplo, sobre o que é o enquadramento teórico, o que tenho de escrever. É essencial para nos dar feedback daquilo que nós devemos escrever e que é melhor para nós, tendo em conta a nossa prática.” (E III);

“Os supervisores têm a função de serem os orientadores da nossa prática...” (E IV);

“O apoio sistemático do supervisor e as suas orientações são fundamentais para aprendermos a fazer melhor, a planificar melhor e a usar diversas estratégias”(E VI);

“O trabalho com o superior é essencial... reuníamos a todas as semanas, para dar conta do nosso trabalho, das planificações... e refletíamos sobre as da semana seguinte, tínhamos orientações sobre o relatório e tirávamos dúvidas.” (E VII);

“O supervisor ajuda-nos na postura e na comunicação a dar aulas (...) e ajuda na reflexão. O supervisor, para além de nos avaliar, dava muitos

feedbacks, sobretudo de aspetos que eu tinha de melhorar. (...). Ajudou-nos muito a crescer” (E IX).

“é com o supervisor que aprendemos a dar aulas... ensina-nos a refletir sobre as estratégias pedagógicas e como estar atentos aos interesses dos alunos” (E XI);

“tudo o que sei sobre como estar na sala de aula e trabalhar com os alunos devo-o à supervisora... o acompanhamento sistemático e a sua ajuda são cruciais” (E XII).

Constata-se, como já se deu conta, a importância dos supervisores na formação das estagiárias e o quanto marcam a sua “entrada” na profissão.

Relacionando a supervisão com processos de inovação curricular, para os supervisores essa relação é essencial na formação dos futuros professores. Argumentam a propósito:

“O processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras (...). No contexto da prática de supervisão os estudantes têm de manifestar proatividade, antecipando eventuais necessidades e/ou dificuldades, para as quais devem também procurar respostas em tempo útil, em vez de esperar passivamente por ordens ou instruções do supervisor, pro exemplo” (S.I).

“A própria avaliação efetuada ao desempenho do estagiário contempla a criatividade nas estratégias de intervenção” (S.II);

“a prática docente supervisionada é em si promotora de inovação curricular...os estagiários têm de ser criativos(...)identificando potencialidades novas com base nos recursos disponíveis e manterem uma postura de elevada qualidade nos trabalhos que realizam e nos serviços que prestam (...) recorrer a metodologias que permitam desenvolver o currículo com criatividade e de forma adequada ao perfil das turmas” (S.III).

As estagiárias também reconhecem que, em contexto de prática supervisionada, são impelidas para desafios inovadores e para o exercício da docência de forma criativa (Tardif e Lessard, 2008). Neste processo evocam, de novo, a importância do papel dos supervisores:

“nós somos desafiadas, ao longo do estágio, pelo nosso supervisor (...) quer em termos pedagógicos, quer dos processos de ensino propriamente. Desde os pequenos pormenores de circular na sala, o ser mais assertivo fazem a diferença nas nossas aulas, até à adoção de estratégias mais criativas para ajudar os alunos a aprender” (E IV);

“O supervisor para além de nos ajudar a melhorar a postura e (...) estimulá-nos a pensar como fazer melhor, nomeadamente ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem...para mim, aprendi muito a reagir face a situações novas e investir para fazer melhor e ser mais criativas e a melhorar” (E VI).

“ser inovador é querer sempre fazer melhor... e isso nós sempre fomos estimulados a fazer... por isso, sim, penso que a supervisão pedagógica nos ajuda a inovar os processos de ensino-aprendizagem,...o currículo” (E VII);

“Somos sempre estimuladas a tomar a iniciativa e a sermos criativas nas atividades que realizamos com os alunos... estamos sempre a inventar novas formas de trabalhar o currículo”(E VIII);

“pensar e forma crítica... é o que nos ensina o supervisor...sermos criativas...ouvir os alunos e tudo fazer para que gostem das aulas e das matérias” (E X);

“eu sempre fiz todas as semanas atividades diferentes com os alunos... a supervisora sempre me motivou a ser criativa e a inovar os processo de desenvolver o currículo”(E XII).

Em síntese, na categoria *concepções de supervisão pedagógica e de inovação curricular*, as concepções de supervisão e de inovação estão

presentes quer nos discursos dos supervisores, quer nos das estagiárias. Para os primeiros, o modelo de supervisão tem como características a proximidade, o rigor e a criticidade, aspetos que, em sua perspetiva, estimulam à inovação e criatividade que se esperam dos estagiários. A conceção de supervisão, está também associada a princípios de cooperação, autonomia, reflexão, investigação e avaliação, entendidas pelos supervisores como competências essenciais ao perfil de professor.

As estagiárias referem-se à importância da supervisão dando ênfase à figura do supervisor que orienta a planificação, execução e a avaliação. No âmbito da inovação curricular, as estagiárias situam, de forma construtiva, os desafios com que constantemente são confrontadas para melhorarem as suas práticas pedagógicas no sentido de promoverem processos de ensino-aprendizagem criativos e adequados aos perfis dos alunos.

#### V.4.3. Prática pedagógica e processo de supervisão

No que concerne à *prática pedagógica* e ao *processo de supervisão*, um dos aspetos mais em destaque nos discursos é o tempo de contacto com a prática, à semelhança, aliás, do que acontece nos discursos expressos nos relatórios. De acordo com o modelo de formação reflexiva (Alarcão, 2002), o tempo de estágio é considerado fundamental para o exercício dessa prática. Todavia, no caso em estudo, o tempo de estágio é considerado escasso para o desenvolvimento de competências orientadas para um perfil de professor reflexivo (Zeichner, 1993), capaz de intervir nas situações educativas de forma crítica e problematizadora e de realizar processos de ensino aprendizagem que permitam aos alunos estabelecer uma relação contextualizada com os saberes (Charlot, 2009; Pacheco, 2011; Fernandes *et al*, 2013). Embora, como se referiu se considere que o modelo cria possibilidades para a reflexão, os supervisores consideram que o tempo para as didáticas e para as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem é limitado. Argumentam que:



“As limitações estão associadas à didática, porque há menos tempo e poucas oportunidades para refletir sobre o modo como se ensina.” (S I);

“O que se diferencia sobretudo é o tempo de estágio dos estudantes.... isso compromete o tempo para a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem” (S II);

“As limitações por vezes prendem-se com o tempo destinado ao próprio estágio...o que interfere no desenvolvimento de competências de problematização e de reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem. Daí termos desde o início a consciência de que, uma vez iniciado o período da prática profissionalizante, não há tempo a perder” (S III).

Tal como os supervisores as estagiárias, embora reconheçam também que o modelo de formação oferece possibilidades de reflexão consideram que o tempo de estágio é reduzido para conseguirem implementar estratégias e dinâmicas consistentes e sistemáticas para melhorarem a prática pedagógica (Bolívar, 2003), parecendo também poder inferir-se que neste processo as dimensões da reflexão/planificação ficam comprometidas. Para além disso, as estagiárias apontam também dificuldades na conciliação do tempo de estágio com outras unidades curriculares:

“O tempo de estágio devia ser mais longo para assim fazermos ajustes ao tempo de intervenção (...)” (E I);

“o tempo de estágio por ser tão curto compromete o processo de supervisão pedagógica... tudo é feito muito a correr” (E II);

“O estágio não é suficiente e não deveríamos ter unidades curriculares ao mesmo tempo que o estágio, por que não nos conseguimos dedicar a cem por cento.” (E III);

“O estágio devia ser durante mais tempo para aprofundarmos os conhecimentos didáticos e de planificação” (E V);

“A prática pedagógica é muito limitada no tempo. O contacto com os alunos é muito pouco e o processo de supervisão acaba também por ser reduzido pois os supervisores não têm tempo a perder” (E VIII);

O tempo de profissionalização é curto... e sendo o estágio feito em paralelo com outras unidades curriculares ainda nos retira mais tempo para a reflexão sobre as nossas práticas... os supervisores estão sempre a puxar por nós ... mas é muito limitativo” (E XI);

“Gostava que tivéssemos mais tempo de contacto com os alunos... e com os supervisores... o que aprendemos com eles é muito importante para o nosso futuro...” (E XII).

Ainda que os estudos apontem para vantagens do trabalho em equipa e do trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998; Alarcão e Canha, 2013), no caso do presente estudo, o trabalho com o par pedagógico é perçecionado, por algumas estagiárias, como sendo de difícil conciliação argumentando, mais uma vez, como elemento limitativo do trabalho com os pares o tempo de estágio, tal como mencionam:

“O tempo de estágio é pouco e tem de ser dividido com o par pedagógico. Entendo que tenha muitas vantagens, mas o tempo que temos obriga-nos a uma planificação muito apertada e nem sempre conseguimos fazer uma equipa.” (E VI);

“Dividindo [o tempo de intervenção], ficam cinco semanas para cada pessoa e no final, obviamente vamos ter progresso, mas em pouco tempo. Não há muitas possibilidades de trabalhar em conjunto...e não vai haver tanta evolução em tão pouco tempo.” (E VII);

“como temos de tentar cumprir o plano de trabalho, nem sempre temos tempo para partilhar com as colegas... e acabamos por não trabalhar muito em conjunto... é o problema dos estágios serem tão curtos” (E X).

Há ainda uma atenção à organização do curso de formação e às questões da avaliação. Na perspetiva de algumas estagiárias os docentes do curso de formação inicial deveriam conciliar as datas das avaliações para evitar sobrecarga e proximidade das avaliações com o final do estágio, o que em sua opinião pode despoletar situações de insucesso (Cortesão e Torres, 1982; Alarcão, 2000). Referem as estagiárias:

“Percebo a finalidade de termos algumas unidades curriculares ao mesmo tempo que o estágio. Mas quando eu tenho de realizar os trabalhos para as cadeiras já é no final do estágio. Portanto, quando nos pedem grelhas de avaliação já estamos no final do estágio” (E I);

“O estágio tem mais créditos [do que as unidades curriculares] e sentimos que temos que dar o nosso melhor, porque é o que vamos fazer no futuro...ora se a avaliação do estágio ocorre em simultâneo com outras unidades curriculares, isso pode prejudicar-nos” (E III);

“Os professores das unidades curriculares também podiam conversar, tentar complementar tudo e tentar perceber até que ponto se podiam ir encaixando as avaliações, senão acontece tudo para o final” (E VI).

“É com o estágio que gastamos mais tempo e isso caba por nos retirar tempo para o estudo das outras unidades curriculares... o que nos prejudica” (E IX);

“Às vezes os professores esquecem-se que ainda estamos em estágio e pedem-nos trabalhos ... a avaliação devia se mais articulada com o estágio” (E XI).

Numa outra direção, os supervisores relatam que a duração dos mestrados profissionalizantes aumentou e foram reforçadas algumas

componentes de formação, de acordo com os normativos legais (Decreto-Lei n.º 43/2007 e Decreto-Lei n.º 74/2006). Para além disso, como o tempo de estágio dos estudantes é diferente do modelo anterior, os supervisores consideram que o processo de supervisão é mais dirigido levando os estagiários a serem mais criativos e a promoverem situações de aprendizagens também mais ativas (Brickman e Taylor, 1996). Vão neste sentido as ideias por eles expressas

“Com menos tempo é necessário situar a ação naquilo que realmente importante de modo a promover situações de ensino aprendizagem que resultem em aprendizagens efetivas e que deixem os alunos felizes” (S I);

“Destacamos o aumento na duração dos mestrados profissionalizantes, quer nos mestrados conjuntos, quer no mestrado em Ensino do 1º CEB, bem como o reforço de algumas componentes de formação” (S III).

Não completamente consensuais nas questões da organização, duração e avaliação do curso de formação inicial, supervisores e estagiárias são mais unânimes quanto à relação supervisor-estagiário no processo de supervisão. Os supervisores, na linha de ideias já anteriormente referidas consideram que o processo de supervisão assenta num acompanhamento contínuo da prática pedagógica que resulta numa relação próxima entre supervisores e estagiárias:

“Há um forte acompanhamento desde a observação, preparação, planificação, seleção da estratégia de intervenção e avaliação. A relação com os estudantes é muito boa” (S I);

“Na minha opinião a relação estabelecida com os estudantes é próxima pois há uma observação sistemática da prática” (S II);

“Apesar da exigência, há uma boa relação com os estagiários ao nível da proximidade e do apoio necessário.” (S III).

Por seu lado, as estagiárias salientam também a relação de proximidade com os supervisores e seu acompanhamento durante o processo de supervisão. Os depoimentos seguintes evidenciam essa relação:

“O facto de sermos poucos e de nos conhecermos muito bem faz com que tenhamos ligações com a outra pessoa para nos deixar mais à vontade e trocar ideias” (E I);

“Temos um à vontade com os nossos supervisores porque já os conhecemos desde a Licenciatura e é mais fácil podermos comunicar com eles. Há uma boa interação com a professora cooperante.” (E IV);

“As relações funcionam bem. Através das conversas informais podemos conhecer a turma, as dificuldades, os anseios, as características de cada criança. Pelo modo como nós refletimos e programamos, nos bastidores, é aí que o supervisor nos conhece melhor.” (E VI).

“existe uma grande proximidade entre nós... o supervisor é alguém em quem confiamos. E isso tem a ver com a nossa proximidade durante o estágio”(E VIII);

“A relação com a supervisora foi sempre muito próxima... senti sempre o seu acompanhamento e isso transmitiu-me muita segurança... sabia que podia contar com a sua ajuda... aprendi muito com ela” (E IX);

“foi sempre uma relação respeitadora, mas de grande interajuda... na planificação e no acompanhamento das atividades... ajudou-me a não ficar tão ansiosa”(E X).

Em suma, o estágio é visto como sendo de curta duração face às exigências de uma formação orientada para o desenvolvimento de competências específicas e competências de carácter mais geral.

Os supervisores consideram que há menos tempo para as didáticas e para reflexões mais consistentes e sistemáticas, apesar da duração dos

mestrados profissionalizantes ter aumentado e reforçado algumas componentes de formação práticas ou didáticas.

As estagiárias, tal como os supervisores, também consideram que o tempo de estágio é reduzido para conseguir implementar estratégias e dinâmicas inovadoras sólidas e suscetíveis de melhorarem a prática pedagógica e de consolidar saberes de ordem pedagógica. Apontam também dificuldades de sobrecarga ao nível das avaliações e a sua proximidade das avaliações com o final do estágio.

Para colmatar as dificuldades apresentadas, supervisores e estagiárias mencionam a relação de entreajuda,, acompanhamento e apoio sistemático ao longo da prática pedagógica (estágio) o que contribui para atenuar a ansiedade e transmitir maior segurança no desenvolvimento das atividades

#### V.4.4. Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular

À semelhança do que foi já enunciado relativamente à categoria “concepções de inovação curricular”, os supervisores e estagiárias posicionam-se em relação às práticas de inovação curricular em diversas perspetivas.

Assim, quando questionados sobre, se o estágio favorece a construção de práticas de inovação curricular, quer os supervisores quer as estagiárias consideram que sim e argumentam que, na base dessas estratégias inovadoras, estão competências desenvolvidas através das práticas reflexivas (Vieira, 1993; Sá-Chaves, 2000; Alarcão 2002; Salomão e Bedran, 2013). Os supervisores apresentam os seguintes argumentos:

“Os novos cursos têm feito um esforço muito grande sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas e refletidas dos seus formandos. Exemplo disso são os portfólios e os relatórios exigidos, sobretudo os derivados das práticas profissionais.” (S III);

“É solicitado aos estudantes que realizem um portfólio reflexivo com o intuito de levantar questionamentos sobre a própria prática pedagógica e procurar, autonomamente e com apoio dos orientadores, respostas para o ajustamento da intervenção e seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (S II);

“Sim, a supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários, valorização da criatividade, dos recursos, dos dispositivos curriculares para além do manual, de estratégias curriculares diversas como pesquisas, trabalho de grupo e portfólios” (S IV).

Mais concretamente, no que concerne à inovação curricular, os supervisores centram os discursos na criação de estratégias criativas potenciadas pelo processo de supervisão (Gouveia *et al*, 2014) e desenvolvidas pelas estagiárias:

“Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras sempre (...) o processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras. São uma lufada de ar fresco, porque toda a prática está centrada numa pedagogia relacional com um forte investimento em olhares transgressores.” (S I);

“Estimulamos sempre a inovação de práticas curriculares. A criatividade é uma boa base para assegurar uma boa prática profissionalizante.” (S III);

Contudo, os supervisores apontam alguns fatores que dificultam a implementação de práticas de inovação curricular, decorrentes quer dos perfis dos professores cooperantes, quer das características de alguns contextos educativos onde decorrem os estágios e ainda pelo facto de a avaliação ser pouco focada numa abordagem de *orientação transformadora* (Vieira e Moreira 2011). A par destes aspetos, o tempo de estágio volta a ser considerado uma dificuldade na construção de práticas de inovação curricular. Alguns supervisores referem:

“Considero que o aspeto que mais limita os processos de inovação curricular diz respeito ao tempo de estágio (...) dependendo das instituições e dos orientadores cooperantes, por vezes, observa-se que alguns contextos são menos propícios a essa inovação pois incentivam o desenvolvimento de uma prática tradicional ou já consolidada” (S II);

“Muitas vezes depende da capacidade de persistência dos estagiários, nomeadamente quando encontram um professor cooperante mais inflexível.” (S III);

“O maior obstáculo [à implementação processos de inovação curricular] são os modelos no local de estágio. É difícil remar contra uma corrente tradicionalista. Os professores têm muito receio de ousar mudar e sair da sua zona de conforto. A preocupação com as avaliações a nível nacional é um entrave” (S IV).

Apesar das dificuldades enunciadas, os supervisores são unânimes na defesa de que o processo de supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular (Fernandes, 2000; Leite, 2003 e Fernandes 2011), tal como alguns justificam:

“o processo de supervisão promove a criação de recursos, estratégias e dispositivos pedagógicos alternativos a uma pedagogia da transmissão, contribuindo, assim, para que os estagiários desenvolvam competências de inovação pedagógica e curricular.” (S I);

“O tipo de supervisão adotado incentiva a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários ao nível das propostas de intervenção e da própria execução da componente teórica, nomeadamente na estrutura das planificações, na execução das estratégias de intervenção a implementar e que devem ir para além do uso do manual” (S II);

“o modelo supervisivo adotado estimula constantemente os formandos a inovarem, a arriscarem sem medo de experienciar o novo” (S III).



Na mesma linha, também as estagiárias reconhecem que o processo de supervisão potencia a inovação curricular:

“Procurei sempre identificar estratégias que se coadunem com o perfil da turma...sempre que queríamos introduzir novos conteúdos, recorriamos a estratégias dinâmicas que ajudassem as crianças a melhor compreenderem o que estava a ser-lhes ensinado... Portanto a criatividade tinha de estar sempre presente.” (E I);

“fui sempre estimulada a desenvolver estratégias inovadoras. Partir do que os alunos sabem para desenvolver o currículo... ter este cuidado pedagógico obriga-nos a ser criativos no desenvolvimento do currículo”(E III);

“O facto de o professor ter de acompanhar as novas tecnologias é sempre um desafio, porque se os nossos alunos têm facilidade em contactar com essas tecnologias, o professor vai ter de estar sempre um passo à frente e trazer coisas novas para os alunos.” (E V);

“Fiz, a partir do *go animate*, vários desenhos animados, desafios para utilizarem em português e estudo do meio com várias atividades para iniciar exercícios que podiam fazer no caderno, ou iniciar um debate, etc.” (E VII).

“sempre recorri a estratégias criativas para envolver os alunos e captá-los para as matérias...muitas vezes através de histórias, jogos...”(E. 9);

“sempre procurei recorrer a imagens e outros recursos inovadores para tornar as aulas mais ativas e levar os alunos a aprender melhor” (E XI);

“no estágio fui sempre estimulada a inovar e aprendi isso, sobretudo com a supervisora... o trabalho de acompanhamento é muito, muito importante” (E XII).

Para além da utilização dos recursos inovadores, algumas estagiárias apontam também a proximidade com os alunos, a atenção aos seus interesses e necessidades e o trabalho em equipa como aspetos inovadores.

“O sentir-me próximo deles, não estar sempre no mesmo sítio, ir lá tirar-lhes as dúvidas, passar a mão nas costas, há coisas que ficam sempre e que eles gostam e valorizam e nós temos de estar sempre atentos ao que eles precisam.” (E III);

“Do trabalho em equipa podem surgir novas ideias. Este contacto que hoje em dia temos com os nossos alunos permite que eles se vão abrindo connosco e podem até partilhar situações que nós podemos ajudar a melhorar e que depois se vão refletir nas próprias aulas.” (E IV).

Estes depoimentos reforçam a ideia de que a dimensão relacional é essencial nos processos de ensino-aprendizagem podendo constituir-se numa mais valia para o desenvolvimento de práticas curriculares mais interativas e inovadoras. A inovação é também perspetivada do ponto de vista do papel que as estagiárias consideram que têm na dinâmica organizativa dos contextos e das salas de aula onde desenvolvem os estágios:

“Nós [estagiários] vimos inovar a dinâmica da sala de aula, de não estar sempre com o livro aberto, de não estar sempre a adquirir os conhecimentos, mas também de compreendê-los (...) (E I);

“Eles [os alunos] veem as estagiárias como (...) alguém que lhes vai ensinar coisas novas, é uma mais-valia para eles.” (E II);

“Nós vamos para os centros de estágio com estas ideias todas [de inovação] porque teve muito a ver com a nossa Licenciatura.” (E III)

“Nós inovamos a sala de aula e as aulas, e isso faz com que seja muito mais enriquecedor para os alunos. Penso que eles ficam muito mais implicados na aula se nos empenharmos em fazer algo fora do normal”(E IX).

Tal como os seus supervisores, também algumas estagiárias apontam dificuldade na implementação de práticas de inovação curricular, devido aos

modelos mais tradicionais que ainda são dominantes em alguns contextos de estágio:

“Nós sempre quisemos fazer coisas inovadores, só que em certos dias e ao início da manhã, tínhamos de fazer de outra forma.” (E IV);

“Se os professores não tiverem formação para utilizar estes novos recursos e materiais, isso também vai ser um entrave [à inovação]. Nós planificávamos sim [com inovação], mas depois, ao conhecermos cada vez melhor a turma, tivemos de adaptar o tipo de estratégias e não foi possível fazer sempre coisas muito inovadoras porque chegava a um ponto em que não conseguíamos lidar com a turma.” (E V);

“A inovação também depende dos alunos, se estão habituados a ter estagiários. O meu processo de inovação vinha mais pela parte do supervisor e não pela parte do cooperante” (E VII);

“quando temos uma turma com muitos alunos, como eu tive e com vários níveis de escolaridade, é muito difícil implementar estratégias inovadoras com todos os alunos... mas fui sempre tentando e em alguns momentos consegui” (E IX);

“nem sempre é fácil inovar. Às vezes os recursos não são muitos e também as condições... temos muitos alunos na sala o que não ajuda...” (E XII).

As questões da autonomia inerentes à inovação curricular são abordadas pelas estagiárias com alguma dualidade: tanto apontam a autonomia que lhes é proporcionada pelos seus supervisores para tomarem as decisões mais adequadas como hesitam ao refletir sobre a possibilidade de tomarem opções curriculares (Lopes *et al.*, 2004). Os discursos de algumas futuras professoras deixam transparecer a ideia de que a inovação deverá ser doseada com situações de aprendizagens mais tradicionais, oscilando entre possibilidades e constrangimentos na construção de mudanças educacionais e curriculares (Leite e Fernandes, 2010). Referem a propósito:

“Há sempre receios, porque há sempre por trás alguém mais experiente do que nós, portanto não nos sentimos totalmente autónomos, mas sentimo-nos muito mais preparadas (E III);

“Nos estágios, temos autonomia desde que tenhamos um objetivo, uma explicação lógica e saibamos as vantagens para os alunos. Se enumerarmos as vantagens e o que propomos tiver alguma lógica, temos toda a autonomia para o fazer, tanto por parte supervisor como do professor cooperante” (E VI);

“O supervisor deu-me espaço para eu criar as minhas aulas (...) Havia autonomia de fazermos o que quiséssemos, basicamente, com a planificação, obviamente, desde que os conteúdos fossem lecionados.”(E VII);

“Há momentos de inovação mas o trabalho curricular tem de ser feito: escrever, de fazer contas, de repetir a tabuada... vejo-me daqui a uns anos a querer fazer esse tipo de equilíbrio, tanto a nível de inovação e de criatividade como de trabalhar e ter resultados (E,9);

“Hoje em dia, cada vez mais temos de ter capacidade de autonomia, principalmente no trabalho, até porque, (...) essa é uma das competências que pedem e que valorizam para contratar alguém... mas não podemos esquecer a responsabilidade de cumprir o programa... e isso às vezes não permite situações de inovação” (E XI).

Em síntese da categoria *relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular*, quer os supervisores quer as estagiárias consideram que, na base das estratégias inovadoras, estão as práticas reflexivas e a capacidade criativa. Ambos concordam também que são os primeiros que estimulam e desafiam os segundos a desenvolver práticas inovadoras. Para os supervisores, as práticas inovadoras advêm de estratégias criativas potenciadas pelo processo de supervisão e, para as estagiárias, as estratégias pedagógicas potenciadoras de inovação relacionam-se com a

diversidade de recursos que implementam, com possibilidades de trabalho em equipa, e com a proximidade e a atenção que dão aos alunos.

Apesar das dificuldades de implementação de processos de inovação curricular, os supervisores são unânimes nos discursos de defesa de uma supervisão promotora da autonomia pedagógica e curricular e as estagiárias têm também discursos defensores da sua intervenção promotora de inovação curricular nos contextos onde desenvolvem a prática pedagógica.

Nas questões da autonomia inerentes à inovação curricular, as estagiárias têm discursos que oscilam entre as decisões fundamentadas de construção de mudanças educacionais e curriculares, de acordo com a autonomia que lhes é proporcionada pelos seus supervisores, e as opções curriculares que consideram dever conciliar com as aprendizagens curriculares mais tradicionais.

## **V.5. Síntese interpretativa**

A análise dos discursos das entrevistas a supervisores e dos *focus group* a estagiárias permitiu a compreensão dos sentidos que neles foram expressos em relação às quatro categorias em análise. Assim, no que concerne à categoria *Modelo de Formação Inicial de Professores*, supervisores e estagiárias são unânimes em caracterizar este modelo de formação como potenciador da reflexão considerando-o indutor da melhoria das práticas pedagógicas (Schon, 2000; Alarcão, 2002; Gonçalves, 2010). Apesar disso, ambos descrevem algumas limitações nas possibilidades de articulação entre a teoria e a prática, decorrentes do reduzido tempo de estágio. Quanto à *conceção de currículo* as perspetivas de supervisores e de estagiárias são mais divergentes. Os discursos dos supervisores oscilam entre os mais defensores do currículo vigente de formação inicial de professores considerando-o adequado a uma formação global dos alunos (Pacheco, 1996; Leite e Fernandes, 2002a, 2002b; Lopes, 2008), e os mais críticos que o apontam como um currículo pouco flexível e muito conteudístico.

As estagiárias embora considerem que ainda há uma grande predominância de modelos curriculares tradicionais, reconhecem, no entanto, haver algumas tentativas de flexibilidade curricular e apontam como exemplo as diversas formas de avaliação. Supervisores e estagiárias têm ainda discursos similares relativamente à investigação, apontando aspetos que oscilam entre vantagens da investigação que é realizada e a falta de profundidade da mesma.

Na categoria *concepções de supervisão pedagógica e de inovação curricular* (Leite e Fernandes, 2011; Alonso, 2013) os discursos dos supervisores evidenciam mais ideias relativamente às concepções de supervisão e de inovação do que os das estagiárias. Para os supervisores, a supervisão tem como características a proximidade, o rigor e a criticidade, que são incentivos à inovação e criatividade que se espera dos estagiários. A concepção de supervisão está também associada a princípios de cooperação, autonomia, reflexão, investigação e avaliação. As estagiárias, por seu lado, focam mais o seu discurso na figura do supervisor que orienta a planificação, execução e a avaliação. No âmbito da inovação curricular, as estagiárias situam, de forma construtiva, os desafios da melhoria e da diferenciação das práticas pedagógicas.

No que concerne à *prática pedagógica e ao processo de supervisão* (Vieira, 2009a; Roldão 2012), o tempo destinado à prática pedagógica é considerado pouco ou escasso para o desenvolvimento efetivo das competências para ser professor. Para os supervisores as limitações temporais têm repercussões nas didáticas e nas reflexões sobre a prática pedagógica, apesar de terem reforçado algumas componentes de formação práticas ou didáticas. Para as estagiárias, ter mais tempo seria benéfico para conseguirem implementar estratégias e dinâmicas mais diversificadas. Ao mesmo tempo, destacam dificuldades em conciliar o tempo em que decorre o estágio com outras unidades curriculares, nomeadamente no que respeita ao processo de avaliação, considerando a sobrecarga das avaliações, um fator limitativo da qualidade do trabalho que desenvolvem no estágio. Para colmatar as dificuldades apresentadas, supervisores e estagiárias mencionam a relação

estabelecida no processo de supervisão, baseada num acompanhamento contínuo alicerçado numa relação próxima de entreajuda e de confiança entre todos os intervenientes.

Quanto à *Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular*, quer os supervisores quer as estagiárias consideram que, na base das estratégias inovadoras, está a dimensão reflexiva sobre as práticas que desenvolvem. Ambos concordam também que são os supervisores que estimulam e desafiam as estagiárias a desenvolver práticas inovadoras. Para os supervisores, tais práticas advêm de estratégias criativas potenciadas pelo processo de supervisão e para as estagiárias as estratégias pedagógicas potenciadoras de inovação relacionam-se com a diversidade de estratégias e de recursos que implementam, com o trabalho em equipa, com a proximidade e a atenção que dão aos alunos. Apesar de reconhecerem dificuldades de implementação de processos de inovação curricular, os supervisores são unânimes na defesa de uma supervisão promotora da autonomia pedagógica e curricular e as estagiárias admitem também que o seu papel passa por inovar os contextos, as salas de aula onde desenvolvem o estágio e também as suas práticas pedagógicas. Nas questões da autonomia inerentes à inovação curricular, as estagiárias têm discursos que oscilam entre as decisões fundamentadas de construção de mudanças educacionais e curriculares, de acordo com a autonomia que lhes é proporcionada pelos seus supervisores, e as suas opções curriculares conciliadas com perspetivas mais tradicionais.

## **V.6. Triangulação de dados**

Neste capítulo de apresentação e análise dos dados, foi possível compreender as relações entre o contexto de investigação e as características dos participantes e triangular os dados referentes à análise documental com os dados referentes às entrevistas e aos *focus group*, articulando todo do capítulo. Assim, a partir dos dados recolhidos junto do contexto de investigação e dos

participantes, estabeleceu-se um fio condutor relativamente à caracterização do modelo de formação inicial de professores. A análise permitiu constar que se trata de um modelo de cariz reflexivo. Esta característica está presente nos documentos que orientam o estágio, dos quais destacamos: a *Ficha de caracterização da unidade curricular de estágio* (com enfoque em competências de reflexão); as grelhas de observação para reflexão e portfólio reflexivo, considerado um facilitador da construção de relatório final. Igualmente, os relatórios, que constituem uma parte substancial da análise documental deste estudo, expressam uma grande dimensão reflexiva mais evidente nas considerações finais.

Nesta mesma linha de pensamento, situam-se os discursos de supervisores e de estagiárias que também apontam o modelo de formação inicial de professores como potenciador da reflexão e da melhoria constante das práticas pedagógicas. Sobre a importância da prática pedagógica, a análise de dados revela a importância de articulação entre a teoria e a prática. Este enfoque é observável na análise documental, onde se pôde verificar uma distribuição horária do curso de formação inicial de professores com incidência nas práticas de observação e de intervenção, a existência de orientações tutoriais e de acompanhamento dos estudantes na construção do relatório.

Já no que respeita à visão dos participantes no estudo, apesar de na análise dos relatórios as estagiárias explicitarem pareceres positivos sobre a articulação entre a teoria e a prática e o crescimento profissional daí advindo, nos *focus group* elas revelam opiniões mais críticas relativamente àquela articulação e que são justificadas pela escassez de tempo para preparação das aulas e aprimoramento da intervenção. Esta visão é também partilhada pelos supervisores, apesar de considerarem que o modelo de formação preconizado por Bolonha reserva mais tempo à prática pedagógica. Relativamente à conceção de currículo expressa no plano do curso de formação para professores do 1.º CEB, enfatiza-se o desenvolvimento de competências transversais e específicas, a diferentes níveis, e respetivos resultados de aprendizagem. De salientar o procedimento que consta na Circular Informativa dirigida às escolas onde decorrem os estágios de que os formandos são



corresponsáveis com o Orientador Cooperante e o Supervisor pelas decisões curriculares. Nos relatórios de estágio, a concepção de currículo inerente ao modelo de formação inicial não é objeto de reflexão pelas estagiárias. Todavia, nos *focus group*, estas revelam que há ainda uma grande predominância de modelos curriculares tradicionais.

Os discursos dos supervisores entrevistados oscilam entre os defensores do currículo em curso, considerando-o adequado e os mais críticos que o apontam como um currículo pouco flexível. No que respeita à avaliação, a análise dos documentos orientadores de estágio evidencia orientações de avaliação contínua, como as grelhas de observação de aula, e de avaliação sumativa, como a ficha de avaliação de estágio (final). A hetero e a auto avaliação estão contempladas nos documentos que regulamentam o estágio e aplicam-se nas grelhas de avaliação que a instituição disponibiliza a supervisores, orientadores cooperantes e estagiários. Estas orientações sobre a avaliação são também descritas nos relatórios de estágio. As estagiárias destacam, principalmente nos relatórios de estágio, além dos aspetos anteriores, a importância da avaliação entre pares pedagógicos. Um último aspeto relevante do modelo de formação inicial de professores e que atravessa também a análise dos dados recolhidos é a investigação. Contemplada em diversas componentes que acompanham os documentos orientadores do estágio, a investigação é pouco abordada nos relatórios. E embora sendo valorizada pelos supervisores, e pelas estagiárias, é também por eles/as considerada como carecendo de falta de profundidade.

No que concerne às *concepções de supervisão pedagógica* e de *inovação curricular*, os dados apontam uma relevância do papel dos agentes envolvidos no processo de supervisão assente em princípios de cooperação, colaboração, cooperação, apoio e trabalho colaborativo. Esta relevância dos papéis dos supervisores e orientadores está expressa nos documentos orientadores de estágio e nos relatórios de estágio. Nestes, os supervisores são percebidos pelas estagiárias como modelos, destacando o seu apoio e a sua disponibilidade para os acompanhar no estágio, ideias que reiteram

quando entrevistadas em *focus group*, salientando, neste caso, a importância do papel dos supervisores na planificação, execução e avaliação.

Para os supervisores, a supervisão é caracterizada como um processo que, simultaneamente, lhes permite ter uma relação de proximidade com os estudantes, apoiando-os no trabalho que realizam e tecer críticas construtivas face a esse mesmo trabalho. Em sua perspetiva, o rigor e a criticidade são incentivos à inovação e criatividade que se esperam dos estagiários. A sua conceção de supervisão está também associada a princípios de cooperação, autonomia, reflexão, investigação e avaliação. No âmbito da inovação curricular, as estagiárias situam, de forma construtiva, os desafios da melhoria e da assertividade das práticas pedagógicas.

Quanto à relação entre o *processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular*, os documentos orientadores do estágio contemplam, entre outros aspetos, a importância de serem desenvolvidas competências de integração das várias vertentes do currículo, a articulação das aprendizagens e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. As estagiárias também consideram importante as pedagogias ativas e as aprendizagens significativas centradas nos discentes. Apesar das dificuldades enunciadas pelas estagiárias, aquando da implementação dessas pedagogias durante os estágios em 1.ºCEB, a análise dos relatórios aponta para a utilização de recursos diversificados, estratégias criativas, métodos diversificados e inovadores.

Relativamente às questões da autonomia inerentes à inovação curricular, as estagiárias têm discursos que oscilam entre decisões alicerçadas na vontade de introduzirem mudanças educacionais e curriculares, de acordo com a autonomia que lhes é proporcionada pelos seus supervisores, e opções curriculares de caráter mais tradicional. Quer as estagiárias quer os supervisores consideram que, na base das estratégias inovadoras, está um sentido de reflexividade sobre as práticas.

Em suma, os dados parecem permitir concluir que, em termos gerais, os discursos enunciados nos documentos orientadores de estágio estão em consonância com as narrativas dos relatórios de estágio e com os discursos

dos supervisores e das estagiárias. Esta harmonia discursiva é mais visível no modo como percebem a formação inicial de professores do 1.ºCEB, situando-a num modelo de carácter reflexivo (Zeichner, 2008).

Os dados apontam também para uma visão consensual quanto às possibilidades que o modelo de formação oferece de promoção da autonomia, articulação entre a teoria e a prática com vista ao crescimento profissional dos futuros/as professores/as. Contudo, supervisores e estagiárias levantam questões quanto à escassez do tempo de estágio para aperfeiçoar as didáticas e para articular a teoria com a prática, tal como é preconizado nos documentos orientadores do estágio.

Menos consensuais são os discursos dos supervisores sobre o currículo do modelo de formação inicial de professores do 1.ºCEB. Uns consideram o currículo adequado, enquanto os mais críticos apontam um currículo pouco flexível. Esta é também a leitura feita pelas estagiárias ao considerarem que há ainda uma grande predominância de orientações curriculares tradicionais que as limitam nas suas práticas, embora sejam unânimes na consideração de que sempre foram incentivadas para inovarem as suas práticas e sempre o procuraram fazer. Quanto às possibilidades de investigação oferecidas pelo modelo de formação em curso, supervisores e estagiárias têm opiniões divergentes. Para as estagiárias a investigação é parte integrante da formação que frequentaram e permite cumprir os objetivos de estágio, para os supervisores a investigação desenvolvida carece de aprofundamento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo pretendeu-se contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), prática e supervisão pedagógica e sua relação com práticas de inovação curricular. Assim, a pesquisa estruturou-se a partir de três eixos teóricos: *formação inicial de professores; supervisão pedagógica e inovação curricular*.

No que respeita ao primeiro eixo, construiu-se um entendimento sobre o modelo de formação inicial de professores em contexto pós-Bolonha a partir da análise dos discursos legais sobre orientações para a formação de professores do 1º CEB que constam dos cursos de profissionalização de docentes de acordo com as determinações do PB.

A mudança para um paradigma de aprendizagem preconizado pelo PB implicou alterações ao nível das instituições formadoras, nomeadamente na organização e certificação dos cursos, e constituiu também um desafio para os professores, desencadeando novas reflexões quanto ao seu papel (Leite e Fernandes 2010).

Por outro lado, essas alterações ao modelo de formação inicial de professores, entretanto regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, trouxeram e continuam a trazer novos desafios às escolas de formação, nomeadamente na adequação dos planos curriculares dos cursos aos perfis de educadores e professores a formar.

Desde então, têm sido apontadas as desvantagens da redução da componente de prática pedagógica que conduzem a visões de desconfiança em relação à qualidade formativa e à descontinuidade da formação dos futuros educadores e professores (Pereira *et al*, 2007; Lopes, Tardif e Lessard, 2008; Correia e Charlot, 2009; Cachapuz, 2009; Korthagen, 2010b; Mouraz *et al*, 2012; Pereira, 2012; Melo e Branco, 2013; Leite e Fernandes, 2014; Escudero e Trilho (2015b). Mas, estes mesmos autores apesar de levantarem questões relativamente à componente pedagógica da formação, reconhecem também vantagens nos princípios de autonomia e reflexividade que estão na base do

modelo de formação inicial de formação de professores preconizado por Bolonha.

O processo de supervisão pedagógica representa um eixo estruturante na formação inicial de professores. Na abordagem sobre este eixo teórico partimos da conceptualização de conceitos e modelos de supervisão. associados à intencionalidade do ato educativo. Posicionamo-nos em proximidade com as perspetivas de carácter reflexivo (Vieira, 1993; Day, 2001; Alarcão, 2001; Korthagen, 2010a; Vieira e Marques, 2012), assentes em processos de trabalho colaborativos (Alarcão e Roldão, 2008; Alarcão e Canha, 2013) e potenciadores de autonomia profissional (Vieira e Marques, 2002; Pereira *et al*, 2010; Azevedo, 2012). Nestas perspetivas, o supervisor assume um papel central de mediação entre todos os agentes envolvidos no processo de supervisão (Sá-Chaves, 2000) regulando as interações entre profissionais e futuros profissionais de educação (Alarcão e Tavares, 2003).

O terceiro eixo teórico de estudo, relativo à Inovação curricular organizou-se de modo a permitir o aprofundamento de conceitos de currículo, de inovação e de estratégias de inovação curricular e a problematizar os novos desafios que, no contexto atual, se colocam aos professores. Nesse contexto, refletiu-se o campo do currículo numa perspetiva evolutiva (Pacheco, 1996; Magalhães, 2007) desde uma lógica *top-down*, cujas diretrizes são prescritas pela administração central para serem cumpridas pelos professores, até uma abordagem *bottom-up* que contempla margem para inovações curriculares instituintes, isto é uma conceção curricular que contempla a dimensão contextual e reflexiva dos atores envolvidos nos processo curriculares (Leite e Fernandes, 2010). Nesta aceção, o currículo é entendido como processo social, político e cultural, e a importância dos contextos, realidades e dos agentes envolvidos, é também valorizada (Fernandes, 2011; Roldão, 2011, Lopes e Pereira, 2012).

Nesta linha de entendimento do currículo, a inovação exige do professor a assunção de uma atitude de crença na mudança e de envolvimento na construção do currículo (Fernandes, 2000; Fernandes, 2007; Leite e Fernandes, 2007; Nóvoa, 2009a; Leite e Fernandes, 2010, 2011; Alonso,

2013). Exige também que os processos de desenvolvimento do currículo se construam com base em práticas de planificação. A planificação é importante quando integrada numa visão de melhoria das práticas educativas e como um processo flexível possibilitador da adequação do currículo aos contextos e aos alunos (Zabalza, 2000; Roldão, 2008; Escudero e Trillo, 2015a) e, assim também, potenciador de inovação curricular. Estabelecemos, nesse caso, uma ponte entre a flexibilidade da planificação (Oliveira-Formosinho, 1996) dos processos curriculares e as questões da inovação curricular. Neste processo, ganham destaque as políticas de formação de professores e as determinações relativas à melhoria das práticas educativas, da avaliação e da qualidade educativa em geral (Leite, 2014; Leite e Fernandes, 2014).

Estes três eixos teóricos apoiaram, e fundamentaram a definição das questões configuradoras do problema a estudar e orientaram o estudo na sua componente metodológica/empírica. Em termos metodológicos optou-se por uma abordagem qualitativa com recurso ao estudo de caso e a técnicas de recolha de informação como o *focus group*, a entrevista semiestruturada e a recolha documental. A análise de conteúdo foi também a opção considerada adequada para análise dos documentos da Instituição em estudo sobre o modelo de formação em curso, dos relatórios de estágio e dos discursos dos supervisores e de estagiários.

Finalmente, a triangulação da informação referente às análises realizadas contribuiu para a uma leitura integrada dos dados analisados parcialmente.

Procurando, agora, ter presente as questões de investigação, no que respeita à primeira questão: *Quais as características do modelo de formação inicial de professores para 1.º CEB de uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo?* – os resultados apontam para um modelo de índole reflexivo baseado em princípios de promoção da autonomia, desenvolvimento de competências de planificação e de trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes nos processos formativos. A nível dos documentos organizadores da formação, e dos participantes no estudo, é realçada a importância da articulação entre a teoria e a prática. Todavia, quer as

estagiárias, quer os supervisores consideram que o modelo de formação privilegia mais a componente teórica em detrimento da componente prática (o estágio). A este propósito, uns e outros descrevem algumas limitações nas possibilidades de articulação entre a teoria e a prática, pelo reduzido tempo de prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º CEB, e também o excessivo peso da avaliação, o que retira tempo para a reflexão sobre a ação pedagógica.

No que respeita ao currículo de formação inicial de professores do 1.ºCEB, os discursos dos supervisores não são totalmente consensuais: uns consideram o currículo adequado, enquanto os mais críticos apontam a necessidade de maior flexibilização. Também os estagiários afirmam que ainda há uma grande predominância de modelos curriculares tradicionais. Estes aspetos não estão totalmente em sintonia com as diretrizes dos documentos orientadores do estágio da IES em estudo, ao enunciarem o desenvolvimento de competências de integração das várias vertentes do currículo, a articulação das aprendizagens e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Quanto à componente de investigação no modelo de formação, apesar de os documentos apontarem uma organização curricular que contempla a investigação ao longo de todos os anos de formação, supervisores e estagiários têm opiniões divergentes. Para os estagiários a investigação é parte integrante da formação que frequentaram e permite cumprir os objetivos de estágio, para os supervisores a investigação desenvolvida carece de aprofundamento.

Em síntese, no que se refere às características do modelo de formação, a triangulação dos dados permitiu constatar a existência de uma certa consonância entre os enunciados dos documentos da IES, as narrativas dos relatórios de estágio e os discursos dos supervisores e dos estagiários. Supervisores e estagiárias consideram que o modelo de formação é orientado por princípios de reflexividade e que esta característica é vantajosa para a melhoria constante da ação educativa, ainda que algumas estagiárias tenham associado alguma repetitividade aos processos reflexivos.



Em resposta à questão: *Que procedimentos, numa Escola do Ensino Particular e Cooperativo, organizam o processo de supervisão da prática pedagógica (estágio) de professores do 1.º CEB?* – os dados provenientes das fontes documentais apontam para a existência de um procedimento organizado a partir da Unidade Curricular de Estágio em 1.ºCEB, com determinações claras quanto aos papéis de cada um dos intervenientes. Quer as estagiárias, quer os supervisores reconhecem a importância de uma planificação conjunta do processo de intervenção, com espaço para a flexibilidade curricular. A prática pedagógica é reconhecida como fundamental para a formação das futuras professoras e nela, a supervisão pedagógica. A planificação e a monitorização permanente da prática pedagógica pelos supervisores e os momentos de reflexão conjunta são referidos como procedimentos importantes. Nesta linha, os dados evidenciam a comunicação, o diálogo e a entreaajuda entre supervisores e estagiárias como procedimentos essenciais no processo de supervisão.

Também a realização de um portefólio ao longo do estágio, com o recurso a um registo sistemático de reflexão sobre a prática, representa uma conduta regulamentada pela IES e que é considerada importante, quer pelos supervisores, quer pelas estagiárias, embora estas, por vezes, reconheçam que se traduz num exercício técnico. A análise dos vários materiais orientadores do estágio reforça esta inferência.

Os processos avaliativos são, igualmente, objeto de atenção por parte dos participantes no estudo, não se verificando, todavia, a este nível convergência entre os diferentes discursos. As estagiárias assumem um registo mais crítico em relação à avaliação, considerando que as práticas de avaliação em curso nem sempre se compaginam com princípios formativos, dando como exemplo o facto de a instituição realizar a avaliação em período da prática pedagógica (estágio) o que se torna difícil de conciliar.

Em resposta à questão: *Que conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular têm estagiários/futuros professores do 1.º CEB e supervisores pedagógicos?* – destaca-se a conceção dos supervisores para quem a supervisão é caracterizada como um processo que simultaneamente

lhes permite ter uma relação de proximidade com os estudantes, apoiando e incentivando à inovação e à criatividade que se esperam dos estagiários, e assumir um trabalho de orientação pedagógica e científica. A sua conceção de supervisão está, como antes se referiu, também associada a princípios de cooperação, autonomia, reflexão, avaliação e investigação.

Neste mesmo sentido, as estagiárias expressam uma conceção de supervisão que, igualmente, valoriza princípios de colaboração, cooperação, apoio e disponibilidade por parte dos supervisores, entendendo-os como “peças centrais” na sua formação pedagógica. Associam também o processo de supervisão pedagógica a pedagogias ativas, utilização de recursos diversificados, estratégias criativas, métodos diversificados e inovadores, que orientem as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. No entanto, as futuras professoras apontam dificuldades de implementação dessas pedagogias durante os estágios em 1.º CEB, argumentando, mais uma vez, a curta duração do período de estágio.

À questão: *Que sentidos atribuem à prática pedagógica (estágio) estagiários/futuros professores do 1.º CEB e supervisores pedagógicos?* – supervisores e estagiários valorizam o contacto e a aprendizagem pela prática reconhecendo, assim, capital importância ao tempo de estágio. Embora a reflexão que fazem esteja sempre associada à escassez de tempo de contacto com a prática pedagógica, as estagiárias reconhecem que esse contacto com uma realidade escolar, com os alunos; com os professores cooperantes e com o supervisor lhes permite uma primeira “socialização com a profissão (Huberman, 1989). Daí, a importância que também reconhecem ao processo de planificação e às etapas do seu desenvolvimento. Reconhecem, todavia, fragilidades nas possibilidades de articulação entre a teoria e a prática

Os dados evidenciam que a valorização do processo de supervisão em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB, reincide nos princípios construtores de uma boa relação supervisiva assente nas relações interpessoais inerentes ao processo de supervisão, o que nos permite concluir que a grande incidência de objetivos e procedimentos dos documentos da

instituição orientadores do estágio tem repercussão nas narrativas e nos discursos das estagiárias e dos supervisores.

Quanto à última questão de investigação: *Em que medida o processo de supervisão pedagógica que ocorre durante o estágio é gerador de práticas de inovação curricular?* – os dados apontam para a existência de um certo nível de relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular. Ainda que, com visões não totalmente consentâneas, estagiárias e supervisores reconheçam que o espaço-tempo de estágio é propício à realização de práticas curriculares criativas e inovadoras. Ambos admitem que essas competências de inovação são estimuladas pelos supervisores, ainda que se verifique algum ceticismo quanto às possibilidades de aquelas práticas assumirem um registo sistemático no decurso do estágio. As estagiárias consideram que, embora os supervisores estimulem para um trabalho criativo e inovador, há contextos, e professores, que continuam arreigados a modelos curriculares tradicionais. Por seu lado, também nem todos os supervisores se identificam com processos curriculares flexíveis. Quer as estagiárias, quer os supervisores consideram que, na base de estratégias inovadoras, estão, ou têm de estar, pedagogias ativas centradas nos discentes e assentes em processos de reflexividade sobre as práticas. Salientam, a propósito, a importância da autonomia na construção de mudanças educacionais e curriculares e o recurso ao trabalho em equipa, como forma de melhor focar os processo de ensino aprendizagem nos alunos, e nos seus interesses e necessidades. Este dado é corroborado pela visão de Oliveira-Formosinho (2008) quando sustenta que, “ao longo do último século, na arena pedagógica, a recriação da imagem do aprendiz como participante tem constituído um desafio constante” (*ibidem*:16).

Em síntese, os dados permitem concluir que o trabalho de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores deve ser realizado na base do compromisso entre supervisor e estagiários numa racionalidade pautada pelo diálogo, respeito, co-aprendizagem, reconhecimento mútuo e cooperação (Alarcão e Canha, 2013).

A importância da relação supervisiva e a superação das dificuldades, receios e inseguranças está presente nos discursos das estagiárias que revelam uma grande valorização do processo supervisivo na sua formação como futuras professoras. A par de críticas relativas ao tempo de contacto com a prática pedagógica (estágio), à sobrecarga das unidades curriculares e aos condicionalismos dos contextos de estágio mais tradicionais, os discursos revelam, na sua generalidade, um grande incentivo à inovação curricular, subentendendo-se constituírem uma base importante para uma formação inicial de professores do 1º CEB, mais sólida. Assim, destacamos a importância de se criarem condições e possibilidades de fazer conviver as práticas de formação inicial de professores com lógicas de formação mais integradas e que ampliem o tempo de socialização com os contextos profissionais inerentes ao exercício da docência (Leite, 2012b).

Acreditamos, portanto, que a prática pedagógica orientadora da profissão, garantindo a construção de competências, deverá apostar na articulação entre teoria e prática, (Korthagen, 2009, 2010b), no desenvolvimento de investigação e na adequação da planificação em articulação com uma estrutura curricular flexível. No sentido da melhoria dos processos e práticas de ensino/aprendizagem colocamos em destaque o papel do professor na configuração dos processos de desenvolvimento do currículo que concluímos coadunáveis com os processos de supervisão pedagógica. Estes processos devem contribuir para a melhoria contínua das práticas educativas, facilitadas pela inovação curricular, usando as vantagens das relações empáticas entre supervisores e estagiários, alavancando a partilha e a autonomia e responsabilizando, como um todo, os intervenientes da supervisão, no que poderemos apelidar de conjunto de envolvência supervisiva. Entendemos, em síntese, que, no modelo de formação inicial de professores em estudo, os processos de supervisão conduzem a práticas de inovação curricular, pela envolvência de todos intervenientes. Por seu lado, estas práticas potenciadoras de inovação curricular, numa metáfora eco sustentável, brotam de uma relação supervisiva que envolve e responsabiliza

supervisores e estagiários na criação de respostas aos desafios que se lhes colocam, à luz dos princípios da formação enraizada no PB.

Imbuídos nestes princípios, acreditamos também que a investigação realizada possa contribuir para uma maior compreensão e aprofundamento do conhecimento sobre os desafios que se colocam à formação inicial de professores e aos processos de supervisão pedagógica assentes em estratégias de inovação curricular, para o desenvolvimento de práticas educativas em constante evolução e melhoria.

### **Limitações do estudo e pistas para investigações futuras**

Com uma atitude reflexiva, e tendo presente as conclusões apresentadas, consideramos algumas limitações deste estudo. Uma primeira tem a ver com a delimitação do estudo a uma única ISE. Se, por um lado, esta opção permitiu a produção de conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores do 1º CEB, na sua relação com práticas de supervisão pedagógica e de inovação curricular, de forma mais aprofundada e com resultados significativos; por outro, reduziu a possibilidade de analisarmos aqueles enfoques numa perspetiva mais abrangente.

Os participantes do estudo, recorde-se, estagiárias e seus supervisores da mesma IES, tiveram uma contribuição fundamental para o estudo, pela riqueza das narrativas e discursos. Contudo, o facto de não ter sido possível recolher dados relativos aos orientadores cooperantes que receberam e orientaram as estagiárias nas instituições parceiras da IES, constituiu também uma limitação do estudo. Este, é seguramente, um enfoque a ser contemplado em investigações futuras, garantindo uma recolha de informação de todos os intervenientes, no decurso do período de estágio.

Decorridos quase 10 anos após Bolonha, seria importante também fazer um balanço das diretrizes, entretanto, implementadas, desde que se recolheram os dados, em 2013, nomeadamente as alterações de horários/tempos de estágio, contextos de intervenção e descritores de

avaliação. Seria ainda pertinente envolver, como participantes, mais estudantes tendo em conta os diversos perfis de formação de educadores/professores, outros docentes, para além dos supervisores ou que cumulem ambas as funções, coordenadores e diretores responsáveis pelos cursos mencionados e alunos e professores de outras IES.

Com consciência de que este é um estudo complexo, e com a lucidez de que, por razões de carácter profissional, a sua realização ocorreu num registo de enorme intermitência, que dificultou a construção sempre articulada das partes que o constituem, queremos acreditar que a sua realização - num tempo em que as escolas, e os professores, são constantemente solicitados para novos reptos que exigem deles maior capacitação pedagógica -, oferece elementos teóricos e empíricos que contribuirão para novas reflexões sobre a formação inicial de professores do 1º CEB.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS





- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto, Edições ASA.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores*. Cadernos Cidine, 51-168.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. In Campos, B. (Org.). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*, 21-30, Porto, INAFOP/Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*, 217-237. Porto, Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Rangel, M. (Org.), *Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas*, 11-56. Brasil, Papirus Editora.
- Alarcão, I e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Alarcão, I e Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica*. In Tavares, J. (Ed.). *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios Cidine*, 201-232. Aveiro, Edições Cidine.

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- Almeida, M. (2009). *A Formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Alonso, L. (2013). *Inovação Curricular: Transformar o Currículo, Melhorar a Escola*. In Sousa, F. et al (Orgs.). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. e Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra, Edições Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2001). *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*. Porto, ASA Editores.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. Investigação Educacional II: Relatório da Disciplina*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2012). *Supervisão, colegialidade e avaliação*. *Revista Portuguesa de Investigação*, 12. Porto, UCP.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barreira, A. e Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*. Porto, Asa Editores.

- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: Da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, 165-183. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente?. In Pacheco J. (Org.). *Políticas de integração curricular*, 39-58. Porto, Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Biesta, G., Priestley, M. e Robinson, S. (2016). Talking about education: the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 1-37.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto, Edições Asa.
- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 1 (3), 68-80.
- Brickman, N. e Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, E. (2012). *As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*. Covilhã, UBICSH. Consultado em 20/12/2015, disponível em <http://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2593>.

- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação – Conceção Antinómica da Educação*. Porto, Asa Editores.
- Cachapuz, A. (2009). O Processo de Bolonha e a formação de professores: dilemas, realidades e perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1, 2, 104-117.
- Charlot, B. (2007). Relação com o saber. Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artmed.
- Clandinin, J. e Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In Clandinin D. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*, 35-75. London, Sage
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa, ACIME.
- Coimbra, M. (2013). *Supervision and Evaluation: Teachers' Perspectives*. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3, 5, 63-71.
- Coimbra, M., Marques, A. e Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores?. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46.
- Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto, Edições Asa.
- Cortesão, L. (1982). *Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto, Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto, Edições Afrontamento.

- Cortesão, L. e Stoer, S. (1995). A Possibilidade de 'Acontecer' Formação - potencialidades da Investigação-Ação. In *Estado Actual da Investigação em Formação: Actas do Colóquio*, 377-385. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Cortesão, L. e Torres, M. (1982). *A avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto, Porto Editora.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga, Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In Wittrock M. (Ed.). *Handbook of qualitative research*, 1-17. Newbury Park, Sage.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage.
- Dewey, J. (2010). *Experiências e Educação: Textos Fundantes de Educação*. Brasil, Editora Vozes.
- Dotta, L, Marta, M., Ferreira, E. e Diogo, F. (2013). O desenvolvimento da autonomia nos processo de formação de estudantes da Enfermagem e do Ensino. In Lopes, A. (Org.). *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes*, 153-168. Porto, Mais Educação.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa, CIES/ISCTE. Consultado em

11/12/2015, disponível em [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf).

Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação*. Porto, Edições Afrontamento.

Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In Pajak E. e Firth G. (Eds.). *Handbook of research on school supervision*. Indianapolis, Macmillan General Reference.

Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teacher's lives and experiences: Narrative inquiry into teaching. In D. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*, 357-382. London, Sage.

Escudero, J. e Trillo, F. (2015a). El desarrollo profesional del profesorado, Crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? In Flores, M.; Moreira, M.; Oliveira, L. (Orgs.). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 51-62. Ramada, Edições pedagogo.

Escudero, J. e Trillo, F. (2015b). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educación Superior*, Curitiba, 57, 81-97. Consultado em 22/12/2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00081.pdf>.

Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de Formação de professores: Perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217-233.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Ávila de Lima, J. e Pacheco, J. (Orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 105-126. Porto, Porto Editora.

- Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, XI, 1, 17-27.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria de avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto, Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Leite, C. (Org.). *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal*, 51-73. Porto, Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). Paradigmas curriculares do Ensino Básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Revista Teias*, 7, 13-14, 1-17.
- Fernandes, P. (2009). O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: Olhares diversos para um debate útil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 161-173.
- Fernandes, P. (2011). Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do Ensino Básico em Portugal. *Educação em Revista*, 27(1), 181-210.

- Fernandes, P., Dias, M., Neves, O. e Almeida, M. (2001). *Uma Formação em Currículo – Um Sentido no Presente ... Um Sentido no Futuro*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. e Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 3-11.
- Ferreira, G. (2015). *Construção de uma Cultura de Projeto numa Comunidade de Aprendizagem através do Projeto Curricular Integrado*. Braga, UMIE.
- Figaro, R. (2014). A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, 16(2), 124-131.
- Flores, M (1998). *O professor – agente de inovação curricular. Atas do Colóquio Questões Curriculares*. Braga, UM.
- Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino. Desafios e constrangimentos. Temas de Investigação 16*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Flores, A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, 33, 3, 182-188.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora, *Coleção Currículo, Políticas e Práticas*, 32, 93-118.



- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa* (35). São Paulo, Paz e Terra.
- Galego, C. e Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales, *Piados*, Barcelona, 171-178. Consultado em 21.12.2015, disponível em <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>.
- Glickman, C., Gordon, S. e Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and Instructional Leadership – a developmental approach* (6). Boston, Pearson Education.
- Glickman, C., Gordon, S. e Ross-Gordon, J. (2008). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*. Boston, Allyn e Bacon.
- Gómez, G., Flores, J. e Jiménez, E. (1996). Enfoques en la Investigación Cualitativa. In Aljibe, S. (Ed.). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona Colección, 24-32. Biblioteca de Educación.
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e) portfólio reflexivo com estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor: um estudo de caso*. Universidade de Vigo.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de ciências da educação*, 8, 23-35.

- Gouveia, J., Caveiro, C., Santos, A., Silva, B., Teixeira, C., Santos, C., Brandão, I. e Martins, M. (2014). Competências transversais: a construção do perfil profissional dos docentes de Educação Básica. In Portugal, G, Andrade, A., Tomaz, C., Martins, F., Costa, J., Migueis, M., Neves, R. Vieira, R. (Orgs.). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*, 301-320. Aveiro, UA Editora. Consultado em 22/12/2015, disponível em [http://cidtff.web.ua.pt/pdf/ATAS\\_IIIENEB.pdf](http://cidtff.web.ua.pt/pdf/ATAS_IIIENEB.pdf).
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide, McGraw-Hill de Portugal.
- Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Caouste Gulbenkian.
- Huberman, M. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle* (54). Genève, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- Hunsche, S. e Auler, D. (2012). O professor no processo de construção de currículos: desafios no estágio curricular supervisionado em ensino de física. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11, 1, 1-20.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups: Contingent Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry. In. Denzin N., Lincoln, Y. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 545-562. LA, Sage.

- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In Flores, M.; Veiga Simão, Ana M. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, 39-60. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2010a). Capturing mentor teacher's reflective moments during mentoring dialogues. *Teacher and Teaching Education*, 16(1), 7-29. Consultado em 11/12/2015, disponível em [https://www.researchgate.net/publication/50205505\\_Capturing\\_mentor\\_teachers%27\\_reflective\\_moments\\_in\\_mentoring\\_dialogues](https://www.researchgate.net/publication/50205505_Capturing_mentor_teachers%27_reflective_moments_in_mentoring_dialogues).
- Korthagen, F. (2010b). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98- 106. Consultado em 20.12.2015, disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001103>.
- Korthagen, F., Loughran, J. e Russel, T. (2013). Desenvolvimento dos princípios fundamentais para os programas e as práticas da formação de professores. In Lopes, A. (Org.). *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes*, 19-54. Porto, Mais Educação.
- Leal, M. (2013). *Inovação Curricular? Educadores para uma Sociedade Sustentável*. SP, Paco Editorial.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: fundação Galouste Gulbenhian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola Curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

- Leite, C. (2012a). Qualidade da Educação Superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Org.). *Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. Araraquara: Junqueira e Marin, 99–117.
- Leite C. (2012b). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – Contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*: 04, 07, s/n. Consultado em 20.12.2015, disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/52/1>.
- Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11, 26: 8-29.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002a). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002b). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos, in *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 41-62.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2007). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação. Temas e Problemas*, (3), 203- 215.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que

constrangimentos? *Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, 33(3), 198-204

Leite, P. e Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, Florianópolis, 29, 2, 507-533.

Leite, C. e Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19, 2, 421-438.

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. e Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas Dados. *Revista de Ciências Sociais*, 58, 3.

Leite, C. Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de Escola e de turma: conceber, geri e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A. (2008). Vale la pena formar professores. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base. In M. Pardo, M. Galzerani e A. Lopes (Dirs.), *Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿es posible?* AMCE/UNESCO.

Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8, 3, 461-475.

Lopes, A. e Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35, 1, 17–38.

- Lopes, A. *et al.* (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 63-95.
- Lopes, A., Correia, J. e Charlot, B. (2009). Trabalho na educação: Configurações de um campo de reflexão e investigação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 29. FPCEUP: Porto.
- Ludke, M. e Marli, A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam Professores que amam*, Lisboa, Marcador.
- Machado, M. (2006). *O Papel do Professor na Construção do Currículo - Um Estudo Exploratório*. Braga, UM – IEP.
- Magalhães, O. (2007). *A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, in Leite e Lopes (Org.) *Escola Currículo e Formação de Identidades*, (pp.136-153). Porto: Edições Asa.
- Maia, C. (2014). *As Isometrias na Inovação Curricular e a Formação de Professores de Matemática do Ensino Básico*. Porto, DCEP-UPT. Consultado em 21.12.2015, disponível em [repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/941/1/TDE%2023.pdf](http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/941/1/TDE%2023.pdf).
- Maio, N., Silva, H. e Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(1), ESE IPB.

- Manzini, E. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Marquezine, M. *et al* (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:eduel, 11-25.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del professorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*, Lisboa, Editorial Presença;
- Marques, M. *et al*. (2007) .“O Educador como Prático Reflexivo”, In Revista *Saber (e) Educar*, nº 12, (2007), pp. 129-142, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
- Martins, G., Slomski, V. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil, *Revista Universo Contábil*, pp.6-21.
- Masetto, M. (2011). Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-curriculum*. São Paulo, 7, 2, 1-20.
- Matos Vilar, A. (1995), *O Professor Planificador*, Porto, Edições ASA;
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*, Colecção Infância (vol.13), Porto, Porto Editora.
- Melo, A. e Branco, M. (2013). A formação Inicial de Professores No âmbito do Processo de Bolonha: o caso Da formação de Professores de Educação Visual e Tecnológica. *Saber e Educar*, 18, 22-35.
- Mesquita, E., Formosinho, J. e Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a

- professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Miles, M., Huberman, A. (1994). *An expand sourcebook – Quantitative data analyses*. 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgado, J. (2004), *Qualidade na educação: um desafio para os professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- Morgado, J. (2011). *Projeto curricular e autonomia da escola: das intensões às práticas*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.3, p. 361-588.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Defacto: Santo Tirso – Portugal.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.
- Mouraz, A., Leite, C., Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46, 2, 189-209.
- Mouraz, A.; Leite, C.; e Fernandes, P. (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools Teachers and Teaching: *Theory and Practice*, JCR ; Scopus, 19, 5, 478-491.
- Nolan, J. e Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. New Jersey: Wiley.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora.



- Nóvoa, A. (2008). *Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida*. In Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação do Ministério da Educação, *Portugal 2007: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, s/n, 1-18. Consultado em 15.12.2015, disponível em [http://www.rieoei.org/rie49a07\\_por.pdf](http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf).
- Nóvoa, A. (2009b). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-220. Consultado em 15.12.2015, disponível em [www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/.../re350\\_09.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/.../re350_09.html)
- Oliveira, M. e Freitas, H. (1997). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. *Revista de Administração*, São Paulo, 33, 3, 83-91.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Avaliação Alternativa na Educação de Infância, In Oliveira-Formosinho, J (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à escola*, pp.144-165, Porto, Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola vista pelas Crianças*, Porto, Porto Editora;

- Pacheco, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: ME.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto Editora: Porto.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão, in J. Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola* (pp.166-217), Porto, Porto Editora.
- Pereira, E.; Mercuri, E. e Bagnato, E. (2010). Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. *Currículo sem Fronteiras*, 10, 2, 200-213.
- Pereira, F. (2012). *A formação de professores no Processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças do currículo*. Porto: UPFPCE.
- Pereira, F.; Carolino, A. e Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), pp. 191-219.
- Perrenoud, P. (2000). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In M. Tardif, C. Lessard e C. Gauthier (Orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉSE- Editora, 141 – 186.

- Perrenoud, P. (2002). *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Priestley, M., Biesta, G. e Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber e J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org). (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p.89-94.
- Ribeiro, E. (2004). Perspetivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas in *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº6, Porto, Porto Editora;
- Ribeiro, M. e Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários. *EDUSER: revista de educação*, 2(1), 83-105.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME.
- Roldão, M. (2008), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*, Barcarena, Editorial Presença;
- Roldão, M. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa na escola? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 7-28.
- Sá-Chaves, I. (1998), *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Estudos temáticos 1*, Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Salomão, A., Bedran, P. (2013). Formação reflexiva em contextos virtuais: a experiência do projeto Teletandem Brasil. *Revista Intercâmbio*, XXVII, 1-23, 2013. Consultado em 18/01/2014, disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/17688/13186>.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*, Porto, Porto Editora.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Paris: OECD. Consultado em 17.12.2015, disponível em <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf>.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books

- Schön, D. (2000), *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul;
- Silva, R. e Vasconcelos, T. (2010). Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X, 1, 65-90.
- Siqueira, M. (2012). *Professores de física em contexto de inovação curricular: saberes docentes e superação de obstáculos didáticos no ensino de física moderna e contemporânea*. USP-FE. Consultado em 21/12/2015, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04102012-133540/pt-br.php>.
- Sousa, C. (2012). *Representações da Supervisão Pedagógica na Formação Inicial de Educadoras/Professoras no Ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo: Estudo de Caso*. Relatório de Estágio Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Spodek, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed;
- Stake, R. (2000). Case studies. In: Denzin, N. e Lincoln, Y. (ed.) *Handbook of qualitative research* (435-454). London: Sage.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*. 277, 43-53.
- Tardif, M. e Lessard, C. (2008). *O ofício de ser professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.

- Tomaz, C. e Martins, F. (2014). De alunos a educadores / professores: Representações sobre a Prática Pedagógica Supervisionada. In Portugal, G, Andrade, A., Tomaz, C., Martins, F., Costa, J., Migueis, M., Neves, R. Vieira, R. (Orgs.). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*, 337-358. Aveiro, UA Editora. Consultado em 22/12/2015, disponível em [http://cidtff.web.ua.pt/pdf/ATAS\\_IIIENEB.pdf](http://cidtff.web.ua.pt/pdf/ATAS_IIIENEB.pdf).
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, Porto, Porto Editora;
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Editora Asa.
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009a). Em Contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, 28, 107-126. Consultado em 24/08/2015, disponível em [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28\\_flavia.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_flavia.pdf).
- Vieira, F. (2009b). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, Campinas, 29, 105, 197-217. Consultado em 27/05/2013, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Vieira, F. (2015). Entre a reprodução e a transformação – A investigação como prática pedagógica na formação de professores. In Flores, M.; Moreira,

M.; Oliveira, L. (Orgs.) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Ramada: Edições pedagogo.

Vieira, F. e Marques, I. (2002). Supervising reflective teacher development Practices. *ELTED*, 6, 1-18.

Vieira, F. e Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP – 1*, Lisboa: ME.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Zabalza, M (2000), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 5.<sup>a</sup> ed. Porto, ASA Editores.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, 29, 103, 535-554.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 74/2006. *Diário da República*, 1.a série—N.º 60—24 de Março de 2006.

Decreto-Lei n.º 15/2007. *Diário da República*, 1.a série—N.º 14—19 de Janeiro de 2007. Consultado em 18.12.2015, disponível em

[http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_2085/Anexos/ECD%20-%20Dec-Lei%2015%20de%202007.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_2085/Anexos/ECD%20-%20Dec-Lei%2015%20de%202007.pdf).

Decreto-Lei n.º 43/2007. *Diário da República*, 1.ª série—N.º 38—22 de Fevereiro de 2007.

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar. Consultado em 23.07.2014, disponível em [https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular\\_17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).

Circular Informativa do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Unidade Curricular de Estágio, 2013, Departamento de Formação em Educação Básica Coordenação de 1º Ciclo do Ensino Básico

Declaração de Bolonha Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999). Consultado em 23.07.2014, disponível em [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf).



## ANEXOS



## APÊNDICE I - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO



## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

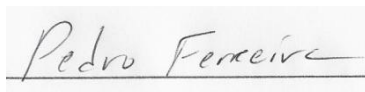
Pedro Miguel Bastos Ferreira, aluno do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, venho pedir autorização à Direção da [REDACTED], para a recolha de dados, conforme consta no Guião organizador da recolha de informação anexo, no âmbito do projeto “Supervisão pedagógica e inovação curricular em contexto de formação inicial de professores” orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Preciosa Fernandes.

O estudo tem por objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha e colherá as perceções de 5 supervisores de estágio e de 15 estagiários, recorrendo a documentos e a entrevistas.

Respeitar-se-á a confidencialidade e o tratamento ético responsável das informações dos participantes, esperando poder partilhar resultados que contribuam para a melhoria constante dos processos de supervisão de estágios de formação de professores.

Grato pela atenção e colaboração, endosso respeitosos cumprimentos.

Porto, 25 de março de



2014



APÊNDICE II - GUIÃO ESTRUTURADOR DOS *FOCUS*  
*GROUP*





## GUIÃO ESTRUTURADOR DOS *FOCUS GROUP*

### **Focos em estudo:**

#### **- Princípios organizadores da formação inicial de professores**

- Perceção de professores supervisores/orientadores de estágio sobre:

- \* Modelo de formação inicial de professores;
- \* Prática pedagógica, processo de supervisão pedagógica e inovação curricular;
- \* Papel de professores supervisores/orientadores de estágio no processo de supervisão/orientação de estágios de formação inicial de professores.

### **Objetivos Gerais:**

#### **Aprofundar o conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha**

- Caracterizar o processo prática pedagógica e da sua, desenvolvidos em contexto de formação inicial de professores numa Escola Superior de Educação do ensino particular e cooperativo

DIMENSÕES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	GUIÃO DE QUESTÕES
I – Modelo de Formação Inicial de Professores	<p>Caraterizar o modelo de formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha</p> <p>Analisar os princípios organizadores da formação</p> <p>Compreender vantagens e limites do modelo de formação inicial de professores</p>	<p>DOCUMENTOS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>DOCUMENTOS INTERNOS DA INSTITUIÇÃO ONDE DECORRERÁ O ESTUDO</p> <p>ENTREVISTAS A SUPERVISORES PEDAGÓGICOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p> <p>FOCUS GROUP A ESTAGIÁRIOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p> <p>ANÁLISE DE RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO</p>	<p>Qual a sua opinião em relação ao atual modelo de formação inicial de professores?</p> <p>Que princípios caracterizam o modelo de formação inicial de professores?</p> <p>Que conceção de currículo caracteriza o modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?</p> <p>Qual o perfil de professor para que aponta o modelo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico?</p> <p>Que conceção de supervisão pedagógica é expressa no modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?</p> <p>Que possibilidades oferece este modelo</p>

			<p>para uma relação teoria-prática? Que importância é atribuída à investigação?</p> <p>Que condições oferece para o exercício de práticas de reflexividade?</p>
II – Conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular	<p>Identificar a conceção de supervisão pedagógica veiculada no modelo de formação inicial de professores</p> <p>Caraterizar conceções de professores supervisores/orientadores de estágio e de estagiários sobre supervisão pedagógica e inovação curricular;</p> <p>Identificar a importância que os supervisores/orientadores e estagiários, em contexto de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, atribuem à supervisão/orientação de estágios;</p> <p>Conhecer a relação que supervisores/orientadores e estagiários estabelecem entre os processos de supervisão e possibilidades de inovação curricular</p> <p>Compreender os sentidos que os supervisores/orientadores atribuem ao seu papel no atual modelo de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>	<p>ANÁLISE DE DOCUMENTOS SOBRE POLITICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>ANÁLISE DE RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO</p> <p>DOCUMENTOS INTERNOS DA INSTITUIÇÃO ONDE DECORRERÁ O ESTUDO</p> <p>ENTREVISTAS A SUPERVISORES PEDAGÓGICOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p> <p>FOCUS GROUP A ESTAGIÁRIOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p>	<p>Que significado atribui à supervisão pedagógica?</p> <p>Em sua opinião, quais são as principais características do modelo de supervisão da instituição de que faz parte?</p> <p>Que mais-valias tem o processo de supervisão nos cursos de formação de professores?</p> <p>Em sua opinião, a supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários? Em que aspetos? (valorização da criatividade, dos recursos, dos dispositivos curriculares para além do manual, de estratégias curriculares diversas como pesquisas, trabalho de grupo e portfólios).</p> <p>Que análise faz do papel atribuído aos supervisores/orientadores no modelo atual de estágios profissionalizantes?</p>
III – Processo de supervisão , em contexto de	Caracterizar o processo de supervisão pedagógica desenvolvido em contexto de	RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO	Ao nível da supervisão/orientação, quais considera serem

<p>formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>	<p>formação inicial professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa Escola Superior de Educação do ensino particular e cooperativo</p> <p>Identificar elementos que favorecem e/ou que dificultam o processo de supervisão;</p> <p>Identificar vantagens e limitações do processo de supervisão pedagógica no desenvolvimento de práticas de inovação curricular.</p>	<p>DOCUMENTOS INTERNOS À INSTITUIÇÃO ONDE DECORRERÁ O ESTUDO</p> <p>ENTREVISTAS A SUPERVISORES PEDAGÓGICOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p> <p>FOCUS GROUP A ESTAGIÁRIOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p>	<p>as vantagens e as limitações do atual modelo de formação inicial de professores?</p> <p>Ao nível dos estágios que supervisiona/orienta, e considerando os vários fatores que influenciam a supervisão (contexto e duração do estágio, relação com outros professores e alunos, parcerias entre instituições, avaliação...), quais os que considera facilitar e dificultar a implementação processos de inovação curricular?</p> <p>Como caracteriza as práticas de supervisão pedagógica que desenvolve? (processos de planificação do estágio, relação com estagiários, acompanhamento do estágio).</p> <p>Com que elementos da escola parceira interagem os supervisores/orientadores?</p> <p>Que metodologias de trabalho adotam os supervisores e os orientadores? (Trabalham sozinhos ou em conjunto? Reúnem-se? Planeiam em conjunto? Trocam ideias? Com que frequência reúnem/falam?)</p> <p>Que relação existe entre as equipas de supervisores (Escola</p>
--	--	---	--

			Superior de Educação) e de orientadores (Centros de Estágio)?
IV – Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular	Estabelecer relações (efeitos) entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular;	<p>ANÁLISE DE RELATÓRIOS FNAIS DE ESTÁGIO</p> <p>ENTREVISTAS A SUPERVISORES PEDAGÓGICOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p> <p>FOCUS GROUP A ESTAGIÁRIOS DE (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)</p>	<p>Quem elabora a planificação do estágio?</p> <p>Existe margem de autonomia para o/a estagiário/a gerir a planificação? Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras?</p> <p>Em sua opinião, o processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras? Em que aspetos?</p>

ANEXO I - EXTRATO DE TRANSCRIÇÃO DE *FOCUS*  
*GROUP* COM ESTAGIÁRIOS



## Extrato de transcrição de Focus Group com estagiários

Sujeito 4. Os professores com quem trabalhámos e que acabaram a Licenciatura antes de Bolonha disseram-nos e eu também senti isso, que nós vamos para o estágio com mais teoria do que prática o que fazia com que não soubéssemos muito bem o que fazer. A teoria diz-nos uma coisa mas na prática nós temos sempre que nos adaptar. Deveríamos ter mais tempo para estar mais preparadas.

1. O estágio não deveria ser prolongado. Na Licenciatura é que deveríamos ter mais oportunidades de estágio para entrar no Mestrado e, ao termos estágio profissionalizante, estarmos mais à vontade e saber ao que vamos.

6. Durante a Licenciatura, para além da prática, nós poderíamos ter mais... nós chegamos ao estágio muito verdes, praticamente não sabemos planificar. Na Licenciatura, pensava que a planificação era algo muito difícil, muito complexo e depois, na finalidade, não é. É algo fácil e ao longo da Licenciatura não somos muito bem preparados a esse nível.

3. [Na Licenciatura], como não estamos na prática, não temos muita noção daquilo que fazemos. Se calhar, muitas das atividades que eu planifiquei na Licenciatura não davam para fazer numa turma. Como nunca observei não sabia o que devia aplicar, as estratégias, o tempo.

1. As planificações que fizemos durante a Licenciatura eram um pouco abstratas. Disseram-nos que temos de conhecer o grupo ou a turma com quem trabalhamos para ir de encontro aos interesses e motivações, para conseguirmos realizar uma planificação de uma atividade que seja adequada. Mas depois, ao realizarmos essas planificações, se não conhecermos o outro lado, não será algo real.

1. Percebo a finalidade de termos algumas unidades curriculares ao mesmo tempo que o estágio. Mas quando eu tenho de realizar os trabalhos para as cadeiras já é no final do estágio. Portanto, quando nos pedem grelas de avaliação já estamos no final do estágio. Não vai servir para aquele estágio. Quanto à questão de fazermos a tese, ao mesmo tempo que o estágio, entendo a finalidade de termos mais presente o que fizemos e vamos

acompanhando com a tese mas acho que é muito importante a parte do supervisor, de nos incentivar a fazer, de nos ajudar e se isso não acontecer, é um caminho onde podemos mesmo nos perder. Se não tivermos alguém que nos oriente, corretamente, esta seria a fase crucial em que nos poderíamos realmente perder. Centrarmo-nos no estágio ou centrarmo-nos na tese, tem que haver alguém com experiência para fazer esta ligação.

3. [O supervisor é importante] para nos dar as orientações devidas, por exemplo, sobre o que é o enquadramento teórico, o que tenho de escrever. Portanto é sempre bom termos alguém que nos esteja a ajudar e a dar-nos feedback daquilo que nós devemos escrever e que é melhor para nós, tendo em conta a nossa prática.

Há um excesso de trabalhos [ no final do curso] e tudo o que nos pedem é no final do semestre. Toda a avaliação devia ser estipulada no início do semestre. Nós chegamos ao final do semestre e metade das unidades curriculares pediram-nos coisas que, no início, não nos pediram. Outras não têm avaliação e, mesmo assim, tivemos que fazer.

3. O tempo de estágio, ou o tempo de mestrado devia ser mais prolongado. Dois semestres de unidades curriculares e o resto de estágio.

6. Temos de pensar que, tal como a nossa tese foi feita à medida do tempo, com datas, os professores das unidades curriculares também podiam conversar, tentar complementar tudo e tentar perceber até que ponto se podiam ir encaixando as avaliações, senão acontece tudo para o final. Nós, até à tese, já temos muito trabalho feito, porque tem sido feito ao longo do estágio. Quando se fala em tentar um semestre só de estágio e outro só de unidades curriculares, já vemos que o nosso Mestrado vai mudar mas mesmo assim vão ser dois meses de unidades curriculares e de estágio ao mesmo tempo. Portanto vai ser igual. Apesar das nossas queixas, isso não muda porque a Faculdade quer trazer os alunos à escola [ESSE] também, apesar de nas orientações tutoriais os alunos já virem à escola.

capítulo e naquela página. Nós é que temos de chegar lá, por muito difícil que seja.



3. Há sempre receios, porque à sempre por trás alguém mais experiente do que nós, portanto não nos sentimos totalmente autónomos, mas sentimo-nos muito mais preparadas.

6. Nós sentimo-nos com uma bagagem muito grande, com mais capacidade de trabalho e de organização do que antes de existir Bolonha. Eu não posso afirmar porque não vivi, mas penso que temos uma capacidade maior.

Apesar de nos queixarmos de termos muito trabalho e querermos os períodos mais estabelecidos, sentimos que, olhamos para trás e fizemos imenso. E se conseguimos, daqui para a frente conseguimos muito mais porque já temos muito mais capacidade. Já aprendemos, por isso cada vez podemos ser melhores.

1. Fui com outra mentalidade para o estágio em 1.ºCiclo [em relação ao estágio anterior]. O receio em estágio no Pré-escolar foi muito maior do que no 1.º Ciclo. Já sabíamos que íamos estar com uma turma, que iríamos dar aulas de segunda a quarta. A adaptação foi muito melhor. O facto de termos tido um estágio anterior fez com que os nossos objetivos fossem atingidos muito mais facilmente, logo desde o início.

3. Conseguimos, no estágio de 1.ºCiclo, estabelecer melhor os nossos objetivos, do que no Pré-escolar, porque no início estrámos às cegas, entre aspas, enquanto que no 1.º Ciclo já sabíamos o que tínhamos de fazer. Observar a turma, fazer a planificação e já tínhamos feito um relatório anteriormente, portanto sabíamos que passos é que tínhamos de tomar.

1. A pedagogia diferenciada para crianças que não têm as mesmas capacidades. As crianças que têm Necessidades Educativas Especiais perceber e ter o olhar de sinalizar a criança se esta não estiver a acompanhar o resto da turma e de conseguir encontrar estratégias para motivar o aluno. Acho que esta é uma das competências que devia fazer parte do perfil do professor, neste modelo.

4. Notei que havia crianças que já estavam muito mais desenvolvidas e outras não. O professor tem de ter a capacidade de os ir puxando e incentivando.

1. É essencial para o professor ter a capacidade de refletir a prática, para conseguir melhorar. Refletir sobre a atividade de fiz, sobre os pontos que

correram bem, os pontos bons e os pontos a melhorar. Foi importante reformular a ação educativa nesse sentido. Escrever mesmo o que realmente temos de reformular é o ponto de partida para conseguirmos, na próxima aula ou atividade que fizermos, termos a noção de que ponto tem de ser melhorado e pode fazer toda a diferença.

1. A supervisão implica empenho, porque estamos [como estagiários] numa fase decisiva da nossa profissionalidade e o acompanhamento dos supervisores é a nossa base.

Os supervisores têm a função de serem os mentores, os orientadores para a nossa prática. Aliás, como já tiveram essa experiência com outros [estagiários], sabem melhor o que sentimos e o que temos de fazer para alcançar o sucesso. Tivemos sorte no supervisor porque conseguiu manter-nos no primeiro lugar. A primeira coisa que fazia era estar preocupado com o que nós tínhamos que fazer.

3. O supervisor, para além de nos avaliar, dava muitos feedback, sobretudo de aspetos que eu tinha de melhorar. (...) Eu não preciso de aspetos positivos, preciso que me critiquem, para eu fazer melhor para a próxima. Ajudou-nos muito a crescer.

6. Muitos desses aspetos não se aplicam só ao estágio mas também daqui para a frente, porque nós refletimos e existem colegas que não tiveram um apoio tão personalizado como nós e há certas situações que comentamos e elas pensam que isso não é um aspeto negativo, se calhar não implica nada a tua prática. Mas nós como já percebemos o intuito, conseguimos saber qual a finalidade que faz sentido e que nos devem abrir o olhos porque afinal

A nível da Licenciatura, os estágios que temos, são só de observação. Podemos interagir mas não podemos lecionar.

Nós chegamos ao 1.º Ciclo e, apesar de já ter um estágio em Pré-Escolar e agora? A nossa orientadora chamou-nos a atenção para erros que nem sonávamos que cometíamos, expressões que tínhamos, a necessidade de circular pela sala e de chegar perto de uma criança. Na Educação Pré-escolar até podíamos fazer isso mas não tínhamos essa intensão porque estamos mais à vontade e nem há lugares. Acho que é muito importante a presença.

4. Eu notei que nós fomos desafiadas, ao longo do estágio, pelo nosso supervisor (...) e se não fossemos desafiadas, se calhar, agora não tínhamos os conhecimentos que agora temos. Os pequenos pormenores de circular na sala, o ser mais assertivo fazem a diferença nas nossas aulas.

1. Penso que tive sorte com o professor cooperante. Nunca esperei encontrar alguém que me apoiasse como apoiou que me incentivasse a ser melhor, a dinamizar as aulas para além do livro, pois apesar do programa ser seguido, as atividades e as dinâmicas são o que ficam nos alunos. aquelas que marcam os alunos e que dão trabalho, porque nós pensámos naquilo que eles gostavam de fazer. Vamos de encontro àquilo que eles realmente gostam e essas são as mias significativas para eles. O orientador de estágio [professor cooperante] também tem a função de observar a aula e de nos dizer como é que correu e ser também um crítico da aula, o que correu bem e o que poderíamos melhorar , ser também o apoio nas planificações e no fornecimento dos documentos e das informações dos alunos ou problemas específicos. Podem ser a ponte para percebermos porque é que algum aluno tem aquela atitude.

4. Eu e o meu par pedagógico tivemos dois professores cooperantes e notámos que eram completamente diferentes, por exemplo um dizia que estava sempre tudo bem e nós achávamos que não estávamos a conseguir melhorar. A segunda professora, como tinha passado pela fase de estagiária, há pouco tempo, ela já ia à queles por menores que nos ajudavam a melhorar. Como ela sabia bem o que nós estávamos a sentir, ajudava-nos bastante e sempre nos incentivou a fazer coisas diferentes, por exemplo atividades que nos davam trabalho a preparar e que os alunos faziam em cinco minutos mas que ficavam na memória deles.

6. Em geral, nós tivemos muita sorte, tanto com supervisores como com cooperantes, isso não se reflete nos outros. Mesmo assim, falo por mim, pelo meu par pedagógico e pelos restantes colegas, tivemos muito apoio do orientador cooperante e não foi só no apontar do que fizemos bem ou mal, foi também quais as dificuldades e quais os alunos que nem diziam que tinham dúvidas e nós tínhamos de perceber. Assim foi um pouco mais fácil, nós observávamos os colegas e tínhamos essa noção que havia alunos que tinham

mais dúvidas e outros que tinham menos. As vidas familiares também eram importantes e nós não teríamos acesso a isso se não fossem os orientadores cooperantes. Nós podíamos fazer juízos de valor que, se calhar, não eram verdadeiros e ao saber pelos orientadores quem eram e o que necessitavam, as dúvidas, as incertezas e as inseguranças, era muito mais fácil.

3. Algumas unidades curriculares estão muito ligadas à prática. Por exemplo, quando abordamos os métodos, as pedagogias, as didáticas e as expressões são ferramentas que nos ajudam muito para a nossa prática.

5. Ao longo de toda a formação, tanto a prática como a teoria estão sempre articuladas, apesar de só no fim aplicarmos a teoria.

3. Desde o segundo ano, nós tivemos sempre unidades curriculares de investigação que ajudaram muito a fazer a parte do relatório de metodologias de investigação e a conhecer as etapas que teríamos de passar para conseguir chegar à conclusão de uma investigação, os instrumentos, os participantes no estudo e como poderíamos aplicar isso na prática.

1. Fomos tendo ao longo do curso várias cadeiras nas quais pudemos suportar essa parte da investigação que foi aplicada na nossa tese.

3. Tivemos que fazer inquéritos, questionários, entrevistas no estágio.

Até nos queixamos que temos investigação do segundo ano até ao quinto.

1. Chegamos a um ponto em que nos repetimos nos trabalhos [de investigação] mas até é interessante, porque quando tivemos que fazer os inquéritos por questionário para aplicar aos pais e encarregados de educação das crianças, foi muito mais fácil perceber o que é e que ferramentas iríamos utilizar para aplicar o questionário.

Numa das unidades foram-nos pedidas algumas reflexões sobre os trabalhos de grupo ou sobre um determinado tema e no início foi complicado perceber o que era refletir, porque fugia um pouco para um resumo. Tivemos de perceber o erro para depois na prática percebermos o que era realmente uma reflexão.

3. Na Licenciatura nós falávamos na primeira pessoa e no fim do Mestrado refletimos a falar na terceira pessoa. É completamente diferente, parece que é outra pessoa a fazer a reflexão. Agora já interiorizámos, mas no início eu

estava a refletir e parecia que tinha sido outro a fazer... ele é que fez mas eu é que escrevo.

5. Ao longo da formação, fomos sempre encaminhados para o profissional reflexivo e isso foi uma mais-valia porque na fase sinal do Mestrado temos mesmo a necessidade de estar constantemente a refletir sobre as práticas.

3. Colocar as crianças a refletir também é importante.

1. Mais essencial é como a reflexão e como o saber refletir nos ajudou. Aquilo que concluímos na reflexão conseguimos aplicar.

1. Ter um contacto pessoal, ter turmas com menos alunos, [a instituição formadora] ajudou na minha formação. É mais fácil organização das unidades curriculares e dos trabalhos que tínhamos de fazer. Haver o contacto, não ser só o debitar de matéria para muitos alunos e o facto de aqui a instituição ter essa abertura foi essencial. Mesmo na prática podemos falar com outros professores que tivemos e sabemos que eles são profissionais numa área específica, das ciências ou da matemática, foi importante consultá-los e como já os conhecíamos, já tínhamos mais à vontade de pedir opiniões para atividades ou para nos ajudarem a realizar algumas planificações.

Apesar de nos queixarmos da escola ser pequena, de não ter lugar par estacionar o carro, de não termos espaço para comer se trouxermos refeições de fora, penso que isso chega a ser minorizado quando chegamos à prática e ao que é formar.

6. Temos professores de excelência.

3. Os professores acompanham-nos muito.

5. Nós somos levados ao colo.

6. Comparada com outras instituições e com outros professores, nós aqui temos muito acompanhamento. Apesar da autonomia ser levada a cabo, se nós precisarmos de alguma coisa, mandamos um email e, se calhar, até obtemos resposta passado umas horas, enquanto noutras instituições podem estar uma semana à espera.

3. Se for preciso, paramos para tomar um café com os professores e há troca de conversa.

1. Em questão de saídas profissionais, acho que o nome da instituição, da faculdade, está muito bem intitulado e acho que isso nos vai dar vantagem depois, para conseguirmos um futuro profissional. A todo o lado que vou, se disser que sou desta instituição, veem-me com um olhar diferente. Quem conhecer a educação conhece o nome desta instituição.

3. [O nosso supervisor] leva-nos a todas as formações, vamos todos.

6. Somos uns privilegiados.

4. Aqui [na instituição formadora] dão-nos conhecimento de recursos que podemos utilizar na prática e não só nos dizem que existem como nos ensinam como podemos utilizar.

1. Aqueles materiais que têm de ser construídos manualmente ficam um pouco mais aquém. Aqueles que tivemos de realizar e que nos ensinaram a fazer não foram os melhores para utilizar na prática. Digitalmente, num computador, esses recursos, jogos, sites que podemos encontrar e construir um livro digital foram bem implementados e a utilização bem explicada. O facto da escola incentivar a utilização de tão diversos recursos faz com que depois nós consigamos ganhar uma autonomia e na prática conseguirmos aplicá-la.

1. Eu e o meu par pedagógico, com estávamos no 1.º Ano, tivemos mesmo essa necessidade de motivar os alunos. Portanto, sempre que queríamos introduzir novos conteúdos, tínhamos que recorrer a coisas dinâmicas. Portanto a criatividade tinha de estar sempre presente.

6. Relativamente à pesquisa, previamente, havia sempre uma pesquisa, por exemplo, à quinta-feira eu entregava a planificação mas, mesmo assim, durante o fim de semana, eu não estava descansada. Gostava de ir pesquisar mais e de ver mais, o que podia fazer, que outras coisas existiam. Por vezes, chegava a mudar a planificação em certos aspetos porque, se calhar, descobria um jogo ou uma atividade que eles poderiam fazer e que tivesse mais efeito. Relativamente ao trabalho de grupo, em par pedagógico, as primeiras correram muito bem porque nos completávamos e tentávamos gerir o que cada um teria de fazer. A nível de estagiários e das atividades que nos foram propostas também correu muito bem porque fomos desafiados e definimos objetivos, o que cada um teria de fazer e o que seria necessário.

3. O nosso orientador também nos propôs dinamizar o São Martinho na instituição e também tivemos que trabalhar não só com o par pedagógico mas com os colegas.

6. Tanto daqui [ESE] como da outra instituição, acho que foram sempre muito boas. Aqui, a casa é pequena, nós conhecemos os professores todos. Se nós quiséssemos fazer uma experiência de ciências, falávamos com a professora de ciências. Se tínhamos uma dúvida de matemática, podíamos recorrer. Os professores estão muito disponíveis e é só mandar um email. Relativamente à instituição [de estágio] acho que era totalmente igual, até porque nós temos uma dinâmica diferente, temos mais do que um professor mas, mesmo assim, conseguíamos falar e expressar as nossas dúvidas. Estavam sempre muito disponíveis para nos ajudar.

3. Há um horário de atendimento mas ninguém utiliza o horário de atendimento, estão sempre disponíveis [os supervisores].

4. no contexto de estágio, nós trabalhámos com mais do que um professor e isso permitiu-nos estas mais à vontade. Se estivéssemos só com um, estávamos só naquele ambiente. Como são vários professores e várias personalidades faz-nos ter essa dinâmica.

6. Para além de termos mais do que um professor [cooperante], tínhamos ainda a oportunidade de planificar com outros professores de outras turmas, o que nos levava a conhecer mais pessoas e a tirar mais dúvidas.

Acho que tivemos sorte a todos os níveis [instituição formadora e centro de estágio] (...) mas há colegas que se queixam imenso que os supervisores foram lá [ao centro de estágio] uma vez, há colegas que quase nem foram avaliados, há professores dos estágios a ligar para cá [para a instituição formadora] a dizer que não conhecem o supervisor e que está quase a finalizar o estágio. No nosso caso não, houve um grande relação.

Há uma diferença muito grande a nível de supervisores, a nível de acompanhamento e nota-se muito. Nós, basicamente, não temos queixas mas se formos perguntar aos outros colegas, a maioria tem alguma queixa. Se fosse outro grupo entrevistado iam ser mais críticos.

3. Acho que houve uma maior proximidade no estágio em Educação Pré-escolar porque no 1.º Ciclo nós estamos do outro lado, eles têm de estar sentados, não há tanta proximidade, não há aquele carinho de manhã. (...) senti-me mais triste em abandonar o estágio em Educação Pré-escolar do que no 1.ºCiclo porque neste só criei laços maiores com certas crianças. Na Educação Pré-escolar eu senti uma grande proximidade com todos, havia mais momentos de interação, acolhimento, o chegar a despedida.

4. No [estágio em] Pré-escolar eu era mais chegada às crianças mas no 1.ºCiclo eu notei que eu tinha que, como era o 1.ºAno, eles estavam habituados a contar tudo o que tinham feito no dia anterior ou no fim de semana e nós chegámos a uma altura em que temos de dizer que não podemos falar mais, temos que dar os conteúdos e isso foi difícil para mim mas também foi difícil para eles. Prepará-los para o 1.ºCiclo é um trabalho que nos custa mas a verdade é que temos que o fazer.

6. Penso que deve ser sempre criada uma barreira, porque se formos tão afetuosos como éramos com as crianças do Pré-escolar, se calhar, eles não vão saber distinguir e então podem abusar, entre aspas, dessa bondade. Não é entrar e impor logo todo o respeito mas, aos poucos, ir dando um pouco de nós mas sempre com a cautela de termos que mantere o respeito, trabalhar e não é só brincar.

4. Este contacto que hoje em dia temos com os nossos alunos permite que eles se vão abrindo connosco e podem até partilhar situações que nós podemos ajudar a melhorar e que depois se vão refletir nas próprias aulas. (...) Nós saímos da Faculdade com outra mentalidade que os professores, há alguns anos, não tinham e acho que isso pode ajudar no futuro.

3. Antigamente tinha-se outra perceção do que era um professor. Hoje em dia já é completamente distinto. (...) O sentir-me próximo deles, não estar sempre no mesmo sítio, ir lá tirar-lhes as dúvidas, passar a mão nas costas, há coisas que ficam sempre e que eles gostam e valorizam e nós temos de estar sempre atentos ao que eles precisam.

4. Eu notei que nos ajuda termos vários trabalhos que são avaliados, em vez de termos a teoria toda e só um teste de avaliação.



5. O facto da avaliação estar dividida por vários trabalhos via-nos ajudar porque se fosse só uma frequência podíamos não conseguir.
4. Entre estagiárias as reuniões são mais com o par pedagógico, a não ser que tenhamos que planificar em conjunto para o mesmo ano de escolaridade e aí reuníamos na instituição.
4. [Para organizar a planificação] nós perguntávamos à professora [cooperante] que conteúdos poderíamos lecionar. Depois, em par pedagógico uma aula, propúnhamos e o orientados dava-nos sugestões. Ao elaborarmos e planificação no Pré-escolar, ainda foi em rede, no 1.ºCiclo começamos em grelha mas a meio do estágio, o supervisor incentivou-nos a tentar uma planificação que ia de encontro ao Pré-escolar e ao 1.ºCiclo. era então em rede e tinha um tema, através do qual ciávamos a planificação. Essa inovação permitiu-nos interligar os contextos e ter outra atenção.
4. Nós sempre quisemos fazer coisas inovadores, só que em certos dias e ao início da manhã, tínhamos de fazer de outra forma. Tínhamos de ser mais calmos para que, quando trouxéssemos algo diferente, eles conseguissem participar mas não estivessem histéricos.
5. Nós planificávamos sim [com inovação], mas depois, ao conhecermos cada vez melhor a turma, tivemos de adaptar o tipo de estratégias e não foi possível fazer sempre coisas muito inovadoras porque chegava a um ponto em que não conseguíamos lidar com a turma.
4. No meu primeiro dia de aulas, eu tinha a ideia que o 1.ºCiclo era muito à base de fichas e do livro. Fui perdendo essa ideia, enquanto estudante. Nos dias de hoje, as tecnologias são muito utilizadas na sala de aula e nós sentimos essa necessidade de tornar as nossas aulas mais tecnológicas. Eles têm esses recursos em casa, que antes não tinham e se chegarem à escola trazem-nos conhecimentos e eu noto que eles ficam mais interessados.
5. O facto de o professor ter de acompanhar as novas tecnologias é sempre um desafio, porque se os nosso alunos têm facilidade em contactar com essas tecnologias, o professor vai ter de estar sempre um passo à frente e trazer coisa novas para os alunos. Senão chega um dia em que essas estratégias já

não vão servir porque eles já estão fartos, por assim dizer, de verem sempre a mesma coisa. Portanto, esse é o desafio que se lança aos professores.

## APÊNDICE III - GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA



## GUIÃO DE QUESTÕES

As questões que se seguem pertencem a um projeto de investigação com o título provisório, “Supervisão pedagógica e inovação curricular em contexto de formação inicial de professores”, para a recolha de dados relativos aos aspetos consignados no Guião, em anexo.

O estudo tem por objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha, visando, neste caso concreto, colher, através das respostas às seguintes questões, as perceções de supervisores e orientadores de estágio no âmbito da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e com o processo de supervisão ou orientação em contexto de estágio.

Respeitar-se-á a confidencialidade e o tratamento ético responsável das informações, esperando poder partilhar resultados que contribuam para a melhoria constante dos processos de supervisão de estágios de formação de professores.

Grato pela atenção e colaboração.

Qual a sua opinião em relação ao atual modelo de formação inicial de professores?
---

--

Que princípios caracterizam o modelo de formação inicial de professores?
--

--

Que conceção de currículo caracteriza o modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?
---

--

--

Qual o perfil de professor para que aponta o modelo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico?
--

--

Que conceção de supervisão pedagógica é expressa no modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?
---

--

Que possibilidades oferece este modelo para uma relação teoria-prática?
---

--

Que importância é atribuída à investigação?
---

--

Que condições oferece para o exercício de práticas de reflexividade?
--

--

Que significado atribui à supervisão pedagógica?
--

--

--

Em sua opinião, quais são as principais características do modelo de supervisão da instituição de que faz parte?

--

Que mais-valias tem o processo de supervisão nos cursos de formação de professores?

--

Em sua opinião, a supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários?

Em que aspetos? (valorização da criatividade, dos recursos, dos dispositivos curriculares para além do manual, de estratégias curriculares diversas como pesquisas, trabalho de grupo e portfólios).

--

Que análise faz do papel atribuído aos supervisores/orientadores no modelo atual de estágios profissionalizantes?

--

Ao nível da supervisão/orientação, quais considera serem as vantagens e as limitações do atual modelo de formação inicial de professores?

--


Ao nível dos estágios que supervisiona/orienta, e considerando os vários fatores que influenciam a supervisão (contexto e duração do estágio, relação com outros professores e alunos, parcerias entre instituições, avaliação...), quais os que considera facilitarem e dificultarem a implementação processos de inovação curricular?

--

Como caracteriza as práticas de supervisão pedagógica que desenvolve? (processos de planificação do estágio, relação com estagiários, acompanhamento do estágio).

--

Com que elementos da(s) escola(s) parceira(s) interagem os supervisores/orientadores?

--

Que metodologias de trabalho adotam os supervisores e os orientadores? (Trabalham sozinhos ou em conjunto? Reúnem-se? Planeiam em conjunto? Trocam ideias? Com que frequência reúnem/falam?)

--



Que relação existe entre as equipas de supervisores (Escola Superior de Educação) e de orientadores (Centros de Estágio)?

Quem elabora a planificação do estágio?

Existe margem de autonomia para o/a estagiário/a gerir a planificação?

Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras?

Em sua opinião, o processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras?

Em que aspetos?

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_



APÊNDICE IV - MODELO DAS TABELAS/GRELHAS  
PARA ANÁLISE DE MATERIAL EMPÍRICO



Grelha de organização de análise de conteúdo – Modelo para análise de material empírico

Dimensões	Categorias	Sujeitos	Unidades de sentido	Inferências
I-Modelo de Formação Inicial de Professores	Conceção de formação	1		
		2		
		3		
		...		
	Conceção de currículo	1		
		2		
		3		
		...		
	Importância da investigação	1		
		2		
		3		
		...		
II – Conceções de supervisão	Conceções de supervisão	1		
		2		
		3		
		...		

pedagógica e de inovação curricular				
	Papel do supervisor	1		
		2		
		3		
		...		
III – Processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.ºCEB	Importância da prática pedagógica e articulação teoria- prática	1		
		2		
		3		
		...		
	Tempo de estágio importância da supervisão/estágio)	1		
		2		
		3		
		...		
	Relação supervisiva	1		
		2		

IV– Supervisão pedagógica e inovação curricular		3		
		...		
	Estratégias pedagógicas	1		
		2		
		3		
		...		
	Inovação curricular	1		
		2		
		3		
		...		
	Autonomia pedagógica e curricular dos professores/estagiários	1		
		2		
		3		
		...		





## ANEXO II - ESTRUTURA DO PLANO GLOBAL DE FORMAÇÃO



## **ESTRUTURA DO PLANO GLOBAL DE FORMAÇÃO**

Apresenta-se, de seguida, um breve resumo de cada ciclo de estudos onde se manifesta em que medida este contribuiu para a concretização do número 2 do artigo 66.º do decreto-lei n.º 107-2008, de 25 de Junho:

### **Licenciatura em Educação Básica**

Este ciclo de estudos tem como finalidade o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam aos formandos: compreender e responder aos desafios da sociedade do conhecimento; habilitar-se com uma formação científica e pedagógica nas diferentes componentes de formação; desenvolver uma mentalidade aprendente balizada pelos conceitos de autonomia, deliberação, participação e colegialidade; saber recolher, seleccionar e interpretar informação relevante nas diferentes áreas de formação; aplicar conhecimentos na resolução de problemas em contextos educativos; desenvolver uma mentalidade investigativa, articulando o gosto e a curiosidade científica; compreender a escola como uma unidade integradora das diferenças e da heterogeneidade; saber comunicar informação, ideias, problemas e soluções argumentando as diferentes posições; manifestar capacidades relacionais e de comunicação, bem como equilíbrio emocional; compreender a necessidade de aprender autonomamente; desenvolver aprendizagens ao longo da vida; refletir a importância e a complementaridade dos diferentes contextos educativos; analisar a necessidade de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico e entre os diferentes Ciclos do Ensino Básico. b. Designadamente em matéria pedagógica, no sentido de uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes, neste ciclo de estudos, tendo em conta as normas impostas nos termos dos do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de 8 Fevereiro (Artigos 14.º, 15.º, 21.º) para a formação de professores, a estrutura curricular assegura: - a definição de competências transversais, para além das competências específicas, em cada uma das unidades curriculares; - a determinação do trabalho autónomo do

estudante em cada unidade curricular e em cada semestre; - a distinção, em cada unidade curricular, entre as horas de contacto de natureza coletiva, de orientação pessoal de tipo tutorial, de estágios (Iniciação à Prática Profissional), de trabalhos de campo, de estudo e de avaliação; - a Iniciação à Prática Profissional organizada em quatro semestres, a fim de que os formandos contactem com diferentes realidades educativas, possibilitando-lhes, desta forma, a capacidade de escolher conscientemente o seu futuro profissional; - a Iniciação à Prática Profissional acompanhada de unidades curriculares facilitadoras da compreensão de contextos educativos diferenciados; - a articulação da Iniciação à Prática Profissional com a unidade curricular Investigação, Informática e Educação de modo a que os alunos desenvolvam competências em métodos e técnicas de investigação (recolha e tratamento de informação) e em Informática e Educação (literacia informática e gestão de informação na Web); - a realização de seminários que permitam a articulação do saber teórico com o saber prático, integrados nas unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional I, II, III e IV; - o apoio tutorial na Iniciação à Prática Profissional II, III e IV de forma a fomentar a interrelação entre os diferentes intervenientes (formandos, professores/ educadores cooperantes e supervisores da instituição formadora) e o envolvimento em projetos.

Mestrado em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Dado o alinhamento de processos de monitorização da qualidade destes dois ciclos de estudos, fruto de uma articulação dialógica e procedimental entre as coordenações existentes, poder-se-á resumir da seguinte maneira a dinâmica instalada: a. Estes ciclos de estudos seguiram integralmente as normas impostas nos termos dos do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro (Artigos 14.º, 15.º, 21.º) para a formação de professores. Assim, na conceção e implementação do ciclo de estudos, a estrutura curricular correspondeu aos princípios do processo de Bolonha, assegurando: • a atribuição, equitativa, dos

60 e 90 créditos, distribuídos, respectivamente, por três semestres curriculares de trabalho dos estudantes, consoante se trate do Mestrado em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico; • a distribuição de unidades de crédito (ECTS) por componente de formação, de acordo com a legislação citada; • a definição de competências transversais, para além das competências específicas, em cada uma das unidades curriculares; • a determinação do trabalho autónomo do estudante em cada unidade curricular e em cada semestre; • a distinção, em cada unidade curricular, entre as horas de contacto de natureza coletiva, de orientação pessoal de tipo tutorial, de estágios (Prática de Ensino Supervisionada), de trabalhos de campo, de práticas laboratoriais, de estudo e de avaliação; • a Prática de Ensino Supervisionada organizada em dois semestres, a fim de que os formandos contactem com um ou os dois contextos educativos em que se vão profissionalizar, o de Pré-Escolar e o de 1º Ciclo de Ensino Básico, possibilitando-lhes, desta forma, o conhecimento e as competências necessárias à intervenção em uma ou nas duas realidades educativas. • a Prática de Ensino Supervisionada acompanhada de unidades curriculares facilitadoras da compreensão destes contextos educativos; • a articulação da Prática de Ensino Supervisionada com a unidade curricular Investigação em Contextos Educativos, de modo a que os alunos desenvolvam competências em métodos e técnicas de investigação (recolha e tratamento de informação); • a realização de seminários, integrados nas unidades curriculares da componente de Prática de Ensino Supervisionada, que permitissem a articulação do saber teórico com o saber prático e promovam uma visão integrada e complementar dos dois contextos educativos. 11 b. De modo a garantir a atualidade científica, curricular e de métodos de trabalho, as coordenações dos mestrados providenciaram ações de controlo de qualidade dos ciclos de estudos: • Através da análise dos resultados dos inquéritos anuais a estudantes, efetuada pelo Gabinete de Avaliação Institucional da [REDACTED], com vista à recolha de informações que suportem processos de melhoria. • Através da sistematização de procedimentos, para todos os docentes, ao nível da planificação das unidades curriculares, das metodologias

a adotar e das estratégias avaliativas a privilegiar. c. Esta recolha de dados terá continuidade ao longo de todo o ciclo de estudos, de forma a que se possa proceder, no final de cada ciclo de estudos, a um balanço final e definir/implementar as necessárias estratégias de melhoria contínua. Isto não exclui as atualizações que vão sendo feitas ao nível de bibliografia, assim como o trabalho desenvolvido no sentido de assegurar metodologias pedagógicas e avaliativas coincidentes com o espírito do processo de Bolonha. d. De referir ainda que o facto de o principal quadro de referentes de Bolonha se centrar em torno da ideia de competências facilitou o trabalho a desenvolver na [REDACTED], na medida em que a necessidade de garantir metodologias mais ativas e centradas nos estudantes estava, por natureza, garantida. De facto, faz parte da cultura e dos valores da [REDACTED], de acordo com os princípios pedagógicos da sua fundadora, colocar o estudante no centro da ação educativa, o que justificou que sempre tivessem sido privilegiadas metodologias ativas, com especial incidência em trabalhos de projeto, casos práticos, trabalhos individuais e de grupo e situações reais. Esta conjugação de fatores assegurou que as metodologias de ensino e as técnicas didáticas se centrassem nos estudantes e nos resultados de aprendizagem visados. A inclusão de metodologias de ensino e de técnicas didáticas ativas e inovadoras muito beneficiou, também, do facto de a [REDACTED] ter promovido a utilização de plataformas de ensino on line (MOODLE). e. Fez sempre parte da cultura da [REDACTED] a preocupação de colocar o estudante como centro da atividade formativa, daqui decorre que as metodologias pedagógicas se caracterizem, desde sempre, por metodologias ativas, com especial incidência em trabalhos de projeto, estudos de caso e análise de casos reais. Estas metodologias são, por natureza propiciadoras de aprendizagens de tipo construtivista, com base em lógicas de descoberta do saber e, como tal, promotoras de competências de investigação. Para além disso, as UC de Prática de Ensino Supervisionada e de Investigação em Educação foram concebidas e desenhadas e foram desenvolvidas de forma a dar a necessária ênfase ao desenvolvimento de competências de investigação, criando condições para que os estudantes saibam selecionar / adaptar / conceber instrumentos de recolha de dados em

função dos objetivos definidos para o processo investigativo, analisar os dados recolhidos com vista à elaboração de uma síntese 12 descritiva do processo investigativo, à luz dos parâmetros e indicadores adotados, revelar sentido crítico na seleção das fontes de informação e saber relacionar a informação, tirando partido dela para a compreensão pedagógica. f. Estas preocupações investigativas encontram-se em consonância com as linhas investigativas definidas pela [REDACTED] através do CIPAF, de forma a garantir uma atividade investigativa regular e transversal a toda a comunidade educativa.





ANEXO III - OBJETIVOS DO 1.º CICLO EM EDUCAÇÃO  
BÁSICA



# Licenciatura em Educação Básica

## *Objetivos*

- Compreender e responder aos desafios da sociedade do conhecimento;
- Habilitar-se com uma formação científica e pedagógica nas diferentes componentes de formação;
- Desenvolver uma mentalidade aprendente balizada pelos conceitos de autonomia, deliberação, participação, colegialidade, relação e comunicação;
- Saber recolher, selecionar e interpretar informação relevante nas diferentes áreas de formação;
- Desenvolver uma mentalidade investigativa e aplicar conhecimentos na resolução de problemas em contextos educativos;
- Compreender a escola como uma unidade integradora das diferenças e da heterogeneidade;
- Saber comunicar informação, ideias, problemas e soluções argumentando as diferentes posições;
- Capacidade de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico e entre os diferentes Ciclos do Ensino Básico.



## ANEXO IV - OBJETIVOS DO 2.º CICLO DE ESTUDOS



# Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

## Objetivos

- Saber intervir na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Contribuir para o desenvolvimento dos contextos educativos de forma humanista, participativa e sustentada na evolução contínua do conhecimento científico;
- Saber organizar o ambiente e avaliar, continuamente, os processos educativos desenvolvidos;
- Desenvolver a capacidade de articulação entre a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico;
- Construir um perfil profissional reflexivo e investigativo da sua prática pedagógica.





## ANEXO V - DESCRIÇÃO DO PERFIL DO PROFISSIONAL



## **PERFIL DO PROFISSIONAL**

### **Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico**

a. A complexidade dos problemas que afetam a sociedade em geral e a educação, em particular, exige que a formação inicial de docentes os habilite para desempenharem, com profissionalidade, numa perspetiva dinâmica e criativa, um conjunto alargado de funções e de papéis. Esta situação assume, ainda, maior relevo no caso dos profissionais habilitados para a docência na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste caso não se trata de um perfil edificado por justaposição das competências habitualmente exigidas para cada um dos níveis de ensino, mas da construção de um novo profissional que ao mover-se nos dois campos consiga ter uma visão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem na infância.

b. Tendo em conta a centralidade da competência de investigação no perfil de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico promoveu-se a 13 articulação entre a UC de Investigação em Contextos Educativos e a UC que integra a Prática de Ensino Supervisionada, o que constituiu uma excelente oportunidade para promover capacidades de investigação. O relatório final de estágio produzido pelos estudantes refletirá também a componente investigativa e essa articulação.

c. Este perfil exige, em primeiro lugar, o desenvolvimento de competências capazes de adaptação às modificações das instituições escolares enquanto organizações e, em segundo lugar um pensamento integrador dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo. Os estudantes deverão, ainda, desenvolver ao longo do curso as competências profissionais que lhes permitam:

- continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, pois, desde o início do curso, compreendeu que o seu percurso foi evolutivo acompanhando o projeto de formação em que está inserido;

- exercer o seu desempenho profissional integrado em equipas multidisciplinares, pois aprendeu que a articulação e integração dos diferentes saberes permitem um conhecimento mais completo da realidade, e situado num contexto profissional específico em que interagem vários atores sociais e educativos;
- construir o seu modo de estar em educação, fazendo da própria intervenção e reflexão sobre a mesma a aprendizagem necessária para a sua evolução enquanto profissional recorrendo à investigação.

ANEXO VI - ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES  
CURRICULARES



# Licenciatura em Educação Básica

## *Plano de Estudos*

Despacho n.º 14439/2010 - Diário da República, 2.ª série — N.º 180 — 15 de Setembro de 2010

UNIDADES CURRICULARES	COMPONENTE DE FORMAÇÃO	TIPO	HORAS DE TRABALHO		ECTS	OBSERVAÇÕES
			TOTAL	CONTACTO		
1º SEMESTRE						
<u>Técnicas de Comunicação Oral e Escrita</u>	FAD	Semestral	150	64 T-16; TP-32; PL-16	6	
<u>Desenvolvimento do Raciocínio Lógico Matemático</u>	FAD	Semestral	150	64 T-32; TP-32	6	
<u>Percursos da História e Geografia de Portugal — Domínio da História</u>	FAD	Semestral	125	48 T-24; TP-24	5	
<u>Ciências Elementares da Terra</u>	FAD	Semestral	125	48 T-27; TP-15; PL-6	5	

<u>Arte e Educação</u>	FAD	Semestral	150	64 T-12; TP-28; OT-24	6	
<u>Fundamentos Conceptuais das Práticas em Educação I</u>	FEG	Semestral	50	32 T-12; TP-20	2	
<b>2º SEMESTRE</b>						
<u>Laboratório de Língua</u>	FAD	Semestral	150	64 T-24; TP-24; PL-16	6	
<u>Comunicação Matemática</u>	FAD	Semestral	150	64 T-24; TP-40	6	
<u>Ciências Ambientais</u>	FAD	Semestral	100	32 T-16; TP-8; PL-4; OT-4	4	
<u>Expressão Motora</u>	FAD	Semestral	150	64 T-22; TP-36; TC-6	6	
<u>Desenvolvimento Pessoal e Humanismo Cristão</u>	FCSE	Semestral	50	32 T-24; TP-8	2	
<u>Fundamentos Conceptuais das Práticas em Educação II</u>	FEG	Semestral	50	32 T-12; TP-20	2	
<u>Psicologia da Criança e do Adolescente</u>	FEG	Semestral	100	32 T-20; TP-10; OT-2	4	
<b>3º SEMESTRE</b>						
<u>Desenvolvimento da Linguagem</u>	FAD	Semestral	150	64 T-24; TP-24; PL-16	6	
<u>Estruturas Numéricas</u>	FAD	Semestral	150	64 T-24; TP-40	6	
<u>Expressão Musical na Infância</u>	FAD	Semestral	150	64 TP-22; PL-42	6	



<u>Temáticas Contemporâneas da Educação</u>	FEG	Semestral	100	48 T-15; TP-20; OT-13	4	
<u>Investigação, Informática e Educação</u>	FMIE	Semestral	100	48 T-20; TP-28	4	
<u>Iniciação à Prática Profissional I</u>	IPP	Semestral	100	48 E-36; S-12	4	
<b>4º SEMESTRE</b>						
<u>Tópicos de Geometria</u>	FAD	Semestral	150	64 T-24; TP-40	6	
<u>Saúde Infantil — Prevenção e Intervenção</u>	FAD	Semestral	125	48 T-30; TP-12; PL-3; OT-3	5	
<u>Percursos da História e Geografia de Portugal — Domínio da Geografia</u>	FAD	Semestral	125	48 T-20; TP-18; TC-10	5	
<u>Ciências da Vida</u>	FAD	Semestral	150	64 T-28; TP-20; PL-8; OT-8	6	
<u>Psicologia Educacional</u>	FEG	Semestral	100	48 T-13; TP-13; OT-16; O-6	4	
<u>Iniciação à Prática Profissional II</u>	IPP	Semestral	100	48 E-36; S-8; OT- 4	4	
<b>5º SEMESTRE</b>						
<u>Teoria e Práticas de Análise Textual</u>	FAD	Semestral	150	64 T-32; TP-32	6	
<u>Expressão Plástica</u>	FAD	Semestral	150	64 T-10; TP-22; PL-32	6	

<u>Didática do Estudo do Meio</u>	DE	Semestral	100	48 T-20; TP-20; S-4; OT-4	4	
<u>Expressão Dramática e Movimento</u>	FAD	Semestral	150	64 T-25; TP-27; OT-12	6	
<u>Metodologias de Intervenção Educativa</u>	FED	Semestral	100	48 T-18; TP-22; OT-8	4	
<u>Iniciação à Prática Profissional III</u>	IPP	Semestral	100	48 E-36; S-8; OT-4	4	
<b>6º SEMESTRE</b>						
<u>Didática da Leitura e da Escrita</u>	DE	Semestral	100	32 T-16; TP-16	4	
<u>Literatura para a Infância</u>	FAD	Semestral	150	64 T-32; TP-32	6	
<u>Didática da Matemática</u>	DE	Semestral	100	32 T-16; TP-16	4	
<u>Didática das Expressões</u>	DE	Semestral	100	48 T-24; PL-24	4	
<u>Introdução à Estatística</u>	FAD	Semestral	150	64 T-24; TP-40	6	
<u>Interculturalidade e Cidadania</u>	FCSE	Semestral	50	32 TP-20; TC-6; S-6	2	
<u>Iniciação à Prática Profissional IV</u>	IPP	Semestral	100	48 E-36; S-8; OT-4	4	

# Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

## *Plano de Estudos*

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	HORAS DE TRABALHO		ECTS	OBSERVAÇÕES
			TOTAL	CONTACTO		
1º SEMESTRE						
Teoria e Desenvolvimento Curricular	CE	Semestral	75	32 (T:12; TP:12; OT:8)	3	
Didática das Expressões Artísticas em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	CE	Semestral	125	48 (T:12; TP:12; PL:12; OT:12)	5	
Didática da Matemática em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	CE	Semestral	125	48 (T:12; TP:20; PL:8; OT:8)	5	



<u>Escola Inclusiva: Pedagogia Diferenciada</u>	CE	Semestral	100	48 (T:13; TP:13; OT:16; O:6)	4	
<u>Laboratório de Ilustração</u>	EAMH	Semestral	125	48 (T:8; TP:10; PL:20; OT:10)	5	
<u>Estágio II em Ensino Básico - 1.º Ciclo</u>	CE	Semestral	525	300 (E:225; OT:55; S:20)	21	

\*De entre as unidades curriculares optativas das CE, o estudante deve, obrigatoriamente, realizar uma unidade curricular com 3 ECTS.



## ANEXO VII - MODELO DE PLANIFICAÇÃO





<p><b>CONTEÚDOS CURRICULARES</b></p> <p>Por exemplo Expressão e Educação Plástica: Construções Criação de novos objectos Actividades gráficas sugeridas Pintura de expressão livre</p>	<p><b>ACTIVIDADES CURRICULARES</b></p> <p>Enumeração, não detalhada, mas suficientemente explícita, das actividades previstas para a aula ou ciclo de aulas. Pode incluir (link) os documentos que completam a planificação: descrição detalhada (word), instrumentos ou recurso de conhecimento, pedagógicos e didácticos, etc...</p>	<p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p>Indicação dos instrumentos utilizados nas actividades de avaliação e que na descrição dessas actividades devem ser referenciados com um número ou letra...</p>
<p><b>TRABALHO AUTÓNOMO EM CASA</b></p> <p><b>REFLEXÃO</b></p>	<p><b>TEMA</b> (que não deve ser confundido com conteúdo curricular)</p>	<p><b>EVENTUALIDADES e/ou Precauções</b></p>
<p><b>OPORTUNIDADES DE INTERVENÇÃO</b></p> <p>Espaço para anotar as possibilidades e oportunidades de abordagem e tratamento de conteúdos numa perspectiva sistémica, pensados quando se está a preparar a planificação...</p>		<p><b>OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM</b></p> <p>No final de cada actividade, com intencionalidade pedagógica, os alunos devem estar em condições de... ou/ e devem saber... evidenciando...</p>
	<p><b>TRANSITADO DE SESSÕES ANTERIORES</b></p> <p>objectivos não atingidos actividades não concluídas</p>	




## ANEXO VIII - GUIA DO PAPEL DOS SUPERVISORES





## **Papel do Supervisor da**

O Supervisor da  é eminentemente ativo e contempla, igualmente, dois níveis.

### *No primeiro nível:*

Trabalho com os Orientadores Cooperantes e com os professores das áreas científicas, a fim de:

- organizarem, em equipa, espaços conceptuais, dinâmicos e eficientes para o desenvolvimento do formando;
- discutirem estratégias comuns e enriquecerem a formação;
- desencadearem processos de avaliação dos formandos.

### *No segundo nível:*

Trabalho com o formando a fim de:

- o ajudar a articular os saberes teóricos disciplinares com os saberes a ensinar;
- o motivar na investigação ultrapassando dificuldades;
- o estimular na capacidade de auto e heteroavaliação, a partir da organização dos instrumentos de avaliação;
- fomentar a cooperação entre os formandos;
- promover espaços de construção de ideias que desencadeiem a qualidade da sua intervenção;
- o observar nos contextos em que intervier, numa ótica de avaliação formativa;

- o apoiar na elaboração do seu Relatório Final e participar no Júri que será constituído para a sua avaliação (3º e 4º semestres);
- o avaliar sumativamente, integrando, para tal, também os contributos do Orientador Cooperante, do próprio formando e de outros profissionais da escola/agrupamento cooperante que possam ser considerados relevantes.

ANEXO IX - CARACTERIZAÇÃO DE PERFIS  
COMPLEMENTARES ÀS GRELHAS DE AVALIAÇÃO





## MESTRADOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### *Caracterização de Perfis Complementares às Grelhas de Avaliação*

#### ***Perfil I – Insuficiente (0-9)***

- 1- Estudante que **não cumpriu minimamente os requisitos de estágio**.
- 2- Apresenta **insegurança** na fundamentação dos domínios científicos.
- 3 - **Não mobiliza** os recursos mínimos necessários para a consecução de todo o processo de ensino-aprendizagem.
- 4- Demonstra uma **postura insegura** em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem:
  - no domínio de conceitos científico-pedagógicos;
  - na planificação da intervenção;
  - na implementação das estratégias;
  - nas metodologias utilizadas;
  - na auto e hetero avaliação;
  - ao nível da diferenciação pedagógica no ensino aprendizagem;
  - na interacção com as crianças/alunos;
  - na relação e cooperação com os adultos/encarregados de educação.
5. Apresenta muitas dificuldades na gestão de situações imprevistas

#### ***Perfil II – Suficiente (10-13)***

- 1- Estudante que **cumpriu os requisitos mínimos de estágio**.
- 2- Apresenta, **em alguns momentos, insegurança** na fundamentação dos domínios científicos.
- 3- **Mobiliza** os recursos mínimos necessários para a consecução de todo o processo de ensino-aprendizagem.
- 4- **Demonstra pouca segurança** em momentos do processo de ensino-aprendizagem:
  - no domínio de conceitos científico-pedagógicos;
  - na planificação da intervenção;
  - na implementação das estratégias;
  - nas metodologias utilizadas;

- na auto e hetero avaliação;
  - ao nível da diferenciação pedagógica no ensino-aprendizagem;
  - na interacção com as crianças/alunos;
  - na relação e cooperação com os adultos/encarregados de educação.
- 5- Apresenta algumas dificuldades na gestão de situações imprevistas

### ***Perfil III – Bom (14-16)***

- 1- Estudante que **cumpriu os requisitos de estágio de forma bastante satisfatória e evolutiva.**
- 2- Apresenta **segurança** na fundamentação dos domínios científicos.
- 3- Mobiliza os recursos adequados para a consecução de todo o processo de ensino-aprendizagem de forma muito satisfatória.
- 4- **Demonstra segurança** em quase todos momentos do processo de ensino-aprendizagem:
- no domínio de conceitos científico-pedagógicos;
  - na planificação da intervenção;
  - na implementação das estratégias;
  - nas metodologias utilizadas;
  - na auto e hetero avaliação;
  - ao nível da diferenciação pedagógica no ensino aprendizagem;
  - na interacção com as crianças/alunos;
  - na relação e cooperação com os adultos/encarregados de educação.
- 5- Apresenta facilidade na gestão de situações imprevistas.

### ***Perfil IV – Muito Bom (17-18)***

- 1- Estudante que **cumpriu os requisitos de estágio de forma muito significativa, evolutiva e interiorizada.**
- 2- Apresenta muita **segurança** na fundamentação dos domínios científicos.
- 3- **Mobiliza recursos adequados e autonomamente** para a implementação do processo de ensino-aprendizagem e de forma muito satisfatória.
- 4- Demonstra uma **postura segura, madura e inovadora** em todo o processo de ensino-aprendizagem:
- no domínio de conceitos científico-pedagógicos;
  - na planificação da intervenção;
  - na implementação das estratégias;
  - nas metodologias utilizadas;

- na auto e hetero avaliação;
  - ao nível da diferenciação pedagógica no ensino-aprendizagem;
  - na interacção com as crianças.
  - na relação e cooperação com os adultos/encarregados de educação.
- 5- Apresenta muita facilidade na gestão de situações imprevistas.

***Perfil V – Excelente (19-20)***

1- Estudante que **cumpriu todos os requisitos de estágio, apresentando uma postura segura, inovadora e criativa**

2- Apresenta elevada segurança na fundamentação dos domínios científicos.

3- **Mobiliza recursos adequados, autónoma e criativamente** para a implementação do processo de ensino-aprendizagem e de forma muito satisfatória.

4- Demonstra uma **elevada segurança e adequada intervenção** em todo o processo de ensino-aprendizagem, salientando:

- o domínio de conceitos científico-pedagógicos;
  - na planificação da intervenção;
  - a implementação de **estratégias adequadas aos conceitos** a desenvolver;
  - a implementação de **metodologias adequadas aos conceitos a desenvolver**;
  - a auto e hetero avaliação;
  - na interacção com as crianças/alunos;
  - na relação e cooperação com os adultos/encarregados de educação.
- 5- Apresenta elevação facilidade e naturalidade na gestão de situações imprevistas.



## ANEXO X - FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO



## Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

### Ficha de Avaliação de Estágio em Ensino Básico – 1º Ciclo

<b>NOME DO ESTUDANTE:</b>
<b>NOME DA INSTITUIÇÃO:</b>
<b>NOME DO ORIENTADOR COOPERANTE:</b>
<b>NOME DO SUPERVISOR:</b>

O período de Intervenção Educativa é determinante na formação dos estudantes, enquanto experiência de uma descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização, ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a [REDACTED] solicita a sua apreciação do desempenho do(a) estudante, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas pelo estudante, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspectos propostos, classificando, qualitativamente e quantitativamente, cada uma delas.

Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

#### Competências transversais:

- Ética e valores / Comunicação / Pensamento crítico

#### Competências específicas:

- Carateriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade
- Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa
- Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem
- Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.
- Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas
- Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do EB
- Compara o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

**Apreciação do desempenho do estagiário relativamente às seguintes competências:**

**1. Carateriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade**

- a. Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.
- b. Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa.**

- a. Intervém numa perspectiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa.
- b. Utiliza estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**3. Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.**

- a. Desenvolve experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno

---

---

---

---



	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.**

- a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível
- b. Age como intencionalidade
- c. Reflete de forma a adequar e reformular a ação educativa

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**5. Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.**

- a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem
- b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**6. Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do EB.**

- a. Identifica a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º Ciclo do EB
- b. Descreve as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do EB

---

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**7. Compara o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.**

- a. Relaciona as práticas educacionais com as teorias que as enformam
- b. Problematisa as questões que se colocam a este profissional

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**Refira, por favor, as competências que pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 1º ciclo do Ensino Básico:**

---

---

---

---

---

**3º Semestre:**

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

Assinatura do Supervisor \_\_\_\_\_  
 2013/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## ANEXO XI - ESTRUTURA DO PORTFÓLIO REFLEXIVO



## **Portfólio reflexivo (Perfil-3)**

Aspectos a contemplar na sua organização:

### **A)Enquadramento teórico**

Reflexões sustentadas em leituras efectuadas/revisão da literatura de acordo com o quadro conceptual seleccionado.

### **B) Procedimentos metodológicos**

Descrição/análise do tipo de estudo efectuado, fundamentando a razão do projecto de estudo desde a observação, planificação à intervenção nos dois contextos (Pré-Escolar e 1º ciclo E.B.) tendo por base as seguintes aspectos: amostras / Instrumentos/ procedimentos

### **C) Contexto organizacional**

Caracterização do(s) contexto(s): reflexões sustentadas ( na documentação institucional existente e normativos legais )que traduzam a especificidades do(s) contexto(s) de intervenção.

### **D) Desenvolvimento do ensino -aprendizagem**

Intervenção educativa no(s) contexto(s): reflexões relativas ao desenvolvimento do ensino – aprendizagem que contribuíram para a melhoria da qualidade das aprendizagens, seleccionando experiências significativas ocorridas no(s) estágio(s), bem como nas opções metodológicas adoptadas( tipos de registo , instrumentos utilizados) relativas ao processo de : observar / planejar/agir/ avaliar. Reflexões sustentadas na avaliação das aprendizagens ( tipos de avaliação, instrumentos utilizados)

### **E) Dimensão ética e profissional**

Construção da profissionalização: reflexões, recorrendo a evidências, sobre a forma como decorreu o processo de articulação teoria -prática; sobre o processo de construção do desenvolvimento profissional (participação na escola e relação com a comunidade escolar; crenças / valores educativos; ganhos /conquistas; insucessos; constrangimentos ...). Análise crítica das questões que se colocam a um profissional de perfil misto.

**F) Síntese** : reflexão que evidencie as aprendizagens decorrentes das experiências de estágio nos dois contextos de intervenção. Consciencialização das opções metodológicas/ modelos pedagógicos adoptados, limitações / obstáculos). Perspectivas futuras ao nível do desenvolvimento /formação profissional (enquanto pessoa/profissional, expectativas, identificação de necessidades de formação, ...) .

**G) Evidências** (Seleção criteriosa de fotos, artigos, auto-reflexões, textos de apoio, gravações, instrumentos de registo e outros documentos relevantes para a apreciação do relatório final de estágio).

## ANEXO XII - ESTRUTURA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO





---

## Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório (50 pg.)
<b>Introdução (2 pg.)</b> Âmbito e finalidades do relatório Objetivos do estágio Apresentação das instituições: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do EB Organização e estrutura do relatório.
<b>I - Enquadramento teórico (13 pg.)</b> Perspectivas teóricas sobre o contexto da educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico
<b>II- Metodologia de investigação (8 pg.)</b> Tipo de estudo/abordagem; Participantes do estudo; Instrumentos.
<b>III- Intervenção (15 pg.)</b> a) Caracterização dos contextos de: - Educação Pré-Escolar - 1º Ciclo do EB  b) Intervenção nos contextos de EPE e 1º Ciclo do EB (ao nível da instituição, comunidade e grupo), evidenciando o essencial do processo: - Observar/Preparar - Planear/Planificar - Agir/Intervir - Avaliar (monitorização e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos)  Análise comparativa dos dois contextos, sustentada pela reflexão acerca do que justifica as eventuais semelhanças e diferenças, (especificidades de cada ciclo).
<b>Considerações finais (12pg.)</b> a) Autoavaliação (da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional) b) Reflexão sobre a experiência de estágio/ construção da profissionalização c) Questões que se colocam ao profissional de perfil de dupla habilitação.  Análise comparativa dos dois contextos, sustentada pela reflexão acerca do que justifica as eventuais semelhanças e diferenças (especificidades de cada ciclo) e articulações.
<b>Bibliografia</b>
<b>Anexos</b> Evidências de várias ordens: reflexões; planos de curto, médio e longo prazo; relatórios; comentários; gravações áudio e vídeo; fotografias; artigos; trabalhos das crianças/alunos; avaliações e autoavaliações; materiais e instrumentos por si utilizados e/ou construídos; textos que influenciaram/apoiaram no seu desenvolvimento; entrevistas; projetos em que tenha colaborado; documentação de formação relevante; entre outros.



APÊNDICE V - TABELA DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS  
DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO



**Tabela de análise de categorias e inferências resultantes da análise das unidades de sentido recolhidas nas Considerações Finais dos Relatórios de Estágio**

(atribuíram-se cores de realce do texto, nas categorias, para facilitar a análise)

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Relatórios	“Unidades de sentido”	Inferências
I-Modelo de Formação Inicial de Professores	Supervisão (reflexiva)	Conceção de supervisão	1	<p>“As reflexões foram também realizadas devido ao forte incentivo por parte dos Orientadores, verificando no final que estas ajudaram a estagiária na sua prática assim como na elaboração deste presente documento.”</p> <p>“A verdade é que o primeiro estágio em 1º Ciclo demonstrou à estagiária que este é um nível de ensino que acarreta de nós, como profissionais reflexivos, um trabalho gratificante, podendo ver os alunos a crescer de dia para dia.”</p>	<p>O Modelo de formação incentiva a reflexão.</p> <p>A reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos é gratificante.</p>
			2	“foi crucial encarnar o papel de profissional	O modelo

				<p>reflexivo/investigador, questionando a ação educativa, refletindo sobre os aspetos positivos, mas também e acima de tudo, sobre os pontos negativos e possíveis estratégias de ação para poder melhorá-los e superá-los”</p> <p>“um profissional reflexivo desenvolverá nas suas crianças a capacidade de refletir sobre tudo o que os rodeia, aprendendo a agir sobre os problemas perante os quais se vão deparando.”</p>	incentiva a melhoria.
			3		
			4	<p>“Estes estágios contribuíram para um maior conhecimento e vivência da prática pedagógica, seguindo sempre os ideais das instituições cooperantes. Desta forma, a intervenção educativa será adequada e ajudará a construir um profissional docente mais reflexivo e crítico.”</p>	A prática pedagógica supervisionada contribui para o desenvolvimento profissional.
			5	<p>“Ao longo dos Estágios, a estagiária foi</p>	

				realizando reflexões que ajudaram a melhor compreender a prática, a saber como gerir os grupos e ao mesmo tempo a desenvolver os seus conhecimentos para se sentir mais segura, ou seja, a ultrapassar os obstáculos normais de quem está a iniciar a prática.”	
			6	<p>“Terminado este longo percurso importa refletir sobre a sua importância para a minha futura prática profissional.”</p> <p>“Ao longo de todo este percurso, a estagiária sentiu que conseguiu evoluir através das reflexões feitas, dos modelos observados e dos erros cometidos.”</p>	
			7	<p>“Estas práticas de ensino supervisionadas têm como objetivo entender de que forma as instituições funcionam, respeitando as normas e os valores das mesmas, colaborando em todos os momentos de forma efetiva.”</p>	A supervisão fomenta o contacto com o contexto educativo.

			8	<p>“se formos profissionais reflexivos e pensarmos na prática que estamos a construir, conseguimos colmatar esses desafios e deixar a motivação das crianças fluir, bem como a imaginação.”</p> <p>“o interessante será mostrar a outros colegas como se consegue alcançar o sucesso, sendo profissionais reflexivos”</p>	A Supervisão estimula profissionais reflexivos.
			9	<p>“Durante a prática, houve também um trabalho que permitiu analisar situações com a perspetiva de solucioná-las de modo reflexivo.”</p>	
			10	<p>“Durante toda a prática profissional, a observação e a reflexão sobre todos os acontecimentos diários assumiu um caráter fundamental, permitindo-nos planificar de acordo com os interesses dos discentes.”</p>	A prática suporta-se em planificação ajustada.
			11	<p>“O uso quotidiano do portefólio reflexivo tornou-se imprescindível na construção da profissionalização da estagiária, na medida</p>	A prática educativa usa instrumentos



				em que através da sua redação, havia a oportunidade de refletir sobre o seu próprio sentir e sobre as consequências das suas ações, possibilitando que este documento se assumia como um instrumento de aferição da prática educativa desenvolvida.”	como portfólio reflexivo.
			12	<p>“é pertinente referir que durante estes estágios, a estagiária iniciou a construção da sua identidade profissional, pois tem consciência de que ainda só está no início dessa construção e que ainda muito mais virá. Esta construção envolveu dois planos intimamente relacionados: por um lado, o crescimento do conhecimento e competências profissionais e, por outro, a formação e afirmação da identidade profissional.</p> <p>Deste modo, na prática que foi executada pela estagiária, auxiliou-se de um conjunto</p>	Os estágios ajudam a construção da identidade profissional.

				<p>de princípios e valores que já possuía e outros que foi alcançando ao longo do percurso.”</p> <p>“Constata-se, assim, que a intervenção pedagógica baseou-se, primordialmente, em abordagens sócio – construtivistas, funcionais e relacionais,”</p>	
			13	<p>“A articulação entre a teoria e a prática permitiu o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, através do pensamento e da reflexão na e sobre a ação.”</p>	A supervisão pedagógica articula teoria e prática.
			14	<p>“momento de refletir em todo o seu processo evolutivo como pessoa e profissional da educação.”</p> <p>“a estagiária reflete na importância que ambos os estágios patentearam na sua vida pessoal e profissional, pois como futura docente de dupla habilitação, sente a necessidade de promover com êxito a</p>	

				<p>continuidade pedagógica”</p> <p>“O uso diário do portefólio reflexivo tornou-se impreterível na construção da profissionalização da estagiária, na medida em que através dele, a mesma redigia e refletia todas as suas ações, sentimentos, desejos, vontades.”</p>	
			15	<p>“Esta reflexão acerca do trabalho pedagogicamente desenvolvido ao longo dos quatro meses de cada estágio, com toda a certeza, contribuiu para a construção pessoal e profissional.”</p>	
			16	<p>“No decorrer dos dois estágios, foram levantadas algumas questões que advinham de reflexões relacionadas com a prática do profissional de educação generalista.”</p> <p>“Durante toda a prática houve todo um processo evolutivo, que passou pela observação, reflexão, planificação, ação e</p>	

				<p>avaliação.”</p> <p>“A nível profissional e pessoal, também foi sentida a necessidade de realizar diversos momentos de reflexão relativos à prática que serviram para atribuir diversas estratégias e intervir de uma forma mais adequada, tentando sempre melhorar a prática.”</p>	
		Avaliação	1	<p>“meios de avaliação permitiram à estagiária uma atenção mais específica e mais detalhada dos progressos e das dificuldades de cada criança.”</p> <p>“Quer as reuniões de planificação, quer as reuniões intermédias de avaliação ajudaram a estagiária a melhorar a sua ação em função das crianças.”</p>	<p>A avaliação atende às dificuldades e aos progressos.</p> <p>A avaliação melhora a ação/intervenção do estagiário.</p>
			2	<p>“No estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, o tempo despendido nas avaliações semanais para realizar assembleias de sala era escasso.”</p>	<p>O tempo de avaliação semanal é escasso.</p>

				<p>“a observação é a base da planificação e da avaliação, servindo de andaime à intencionalidade do processo educativo. É de salientar que também se observou e avaliou a prática do par pedagógico da estagiária e elaborou-se uma crítica construtiva, com o intuito de enriquecer a sua intervenção. Para tal, preencheu-se uma grelha de observação de aula”</p> <p>“No estágio, a avaliação permitiu ter consciência da ação/intervenção, possibilitando a realização de planificações, indo ao encontro dos interesses das crianças/alunos.”</p> <p>“O processo de avaliação permitiu à estagiária verificar que caminho deveria seguir na sua intervenção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças/alunos.”</p>	<p>A avaliação é suportada pela observação e por grelhas de observação de aula.</p> <p>A avaliação permite ajustar a planificação.</p>
			3	“Para que esta atividade ficasse registada	

				<p>e, como forma de avaliação, juntamente com os alunos, a estagiária criou um Diagrama de Venn”</p> <p>“cabe ao educador/professor transmitir aos seus alunos que a avaliação é um método de analisar os conhecimentos para conseguirem evoluir e, também, para perceberem onde existem maiores dificuldades. Neste estágio em 1º ciclo, mais especificamente no 1º ano de escolaridade, as estagiárias, em conformidade com a Professora Cooperante, adotaram entre outros métodos, a autoavaliação dos alunos.”</p> <p>“A avaliação é um fator integrante e deverá fazer parte da intervenção, tanto de um educador como de um professor”</p>	Os objetivos de avaliação devem ser explicados.
			4	<p>“O professor de 1º Ciclo do Ensino Básico, depois de uma avaliação, deve ser capaz de explicar os resultados, dessa avaliação,</p>	Os resultados da avaliação devem ser

				<p>de forma honesta e direta pois, a atribuição de uma classificação é extremamente importante para as crianças e também para os seus encarregados de educação.”</p> <p>“o profissional docente conseguirá ajustar o processo educativo às necessidades e ao ritmo de cada criança. Sendo assim, pode-se afirmar que a observação é a base da planificação e, consequentemente, da avaliação.”</p> <p>“ao longo do estágio, foram utilizadas grelhas de autoavaliação da prática educativa. Estas grelhas eram preenchidas pela estagiária, aquando da sua intervenção, para a ajudar a perceber o que era necessário melhorar e o já havia conseguido.”</p>	comunicados.
			5	<p>“é necessário que o adulto responsável pelo grupo avalie o nível de conhecimento e de evolução das crianças/alunos. Para</p>	A avaliação usa instrumentos como grelhas,

				<p>tal, a estagiária recorreu a diversos instrumentos de avaliação, tais como grelhas de observação, grelhas de avaliação, fotografias, registos de incidentes, diário de bordo, fichas de trabalho e observação direta.”</p> <p>“a autoavaliação [do educador é] essencial para um crescimento e consciencialização, nesta área profissional”</p> <p>“a estagiária compreende melhor o papel de uma profissional em educação, (...) com os exemplos positivos que foram aparecendo a nível de professores da Escola Superior de Educação (...), de Orientadores Cooperantes da Instituição (...), sem esquecer o Par Pedagógico e as restantes colegas de estágio.”</p>	<p>fotografias, registos de incidentes, diário de bordo, fichas de trabalho.</p> <p>É importante a autoavaliação do futuro profissional, a avaliação do orientador e a do par pedagógico.</p>
			6	<p>“A criança ao reconhecer e ao avaliar os seus progressos torna-se sujeito ativo da sua própria aprendizagem”</p>	



				<p>“é indispensável que o educador/professor planifique, concretize e avalie a intervenção educativa.”</p> <p>“A realização da prática pedagógica, desde a Licenciatura até ao final do Mestrado, possibilitou-me o contacto com a realidade educativa, a observação de estratégias metodológicas bastante diversificadas realizadas pelos educadores/ professores cooperantes (...)”</p>	
			7	<p>“Estes estágios ajudaram a colocar a teoria em prática e a entender quais eram as limitações e facilidades, assim como a compreender melhor o papel do Educador/Professor.”</p>	
			8	<p>“No que respeita à avaliação, esta, não deve ser apenas sumativa, mas também formativa e reflexiva, para que as práticas possam ser mudadas durante a intervenção e não apenas após ter</p>	<p>A intervenção sumativa deve ser acompanhada de avaliação</p>

				terminado o processo.”	formativa e reflexiva.
			9	“existiram o portfólio reflexivo e as grelhas de autoavaliação, observados pelos supervisores da Escola Superior de Educação [...], que permitiram a reflexão e a autoavaliação acerca da prática realizada”	A avaliação baseou-se em grelhas de autoavaliação e portfólios reflexivos.
			10	“os instrumentos de avaliação e observação construídos [...] constituirão uma excelente base para a nossa formação e serão os alicerces do nosso perfil profissional.”	Os instrumentos de avaliação são basilares no processo de formação.
			11	“Complementarmente, formularam-se e colocaram-se em prática as planificações necessárias, bem como a sua respetiva concretização e avaliação, de modo a tornar mais profícua a intervenção educativa.”	A avaliação melhora a planificação e a intervenção.
			12	“procedia-se, também, como elemento de	

				avaliação, à reflexão cuidada e atenta, no sentido de procurar pontos que pudessem auxiliar na melhoria da prática interventiva”	
			13	“Considera-se que, depois desta experiência, ainda há aspetos a melhorar [como] a utilização de registos de observação e avaliação com mais frequência”	
			14	“no decorrer do estágio em 1ºCEB, a estagiária começou a adquirir estratégias que lhe permitiram avaliar a forma como agia, assim como as manifestações presenciadas pelos alunos.”	
			15	“facilmente se percebe que as reflexões e a avaliação - conjunta ou individual – que enquanto estagiárias fomos construindo, nos apoiou bastante, pois foi um instrumento importante na documentação do quotidiano em que se enquadrava a nossa prática educativa, fazendo-nos	A avaliação aliada à reflexão reestrutura as práticas educativas.

				refletir sobre ela, questionando momentos, intervenções, situações das realidades de estágio, em que por variadas vezes esta reflexão nos levou à reestruturação das práticas educativas, para uma melhor intervenção e para atender a um desenvolvimento global das crianças e dos alunos.”	
			16	<p>“É importante que o educador/ professor realize uma prática regular e constante de avaliação relativa ao seu desempenho, levando-o a refletir sobre o contexto educativo do grupo/turma e da sua prática pedagógica, o que contribui, indubitavelmente, para o seu desenvolvimento profissional.”</p> <p>“Do ponto de vista da avaliação do docente, foram utilizados diversos instrumentos que ajudaram na recolha de evidências relativas à autoavaliação, tendo</p>	A avaliação deve ser regular e constante com vista ao desenvolvimento profissional.

				<p>em conta a prestação da estagiária ao nível da prática, sendo assim elaboradas reflexões, avaliações e grelhas de avaliação semanais, registos de observação, grelhas de avaliação mensais e, finalmente, uma ficha de autoavaliação. A elaboração de avaliações semanais feitas no seguimento das planificações proporcionaram uma visão mais alargada dos aspetos que poderiam ser melhorados, pois nem sempre as atividades corriam como era esperado.”</p> <p>“No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação assumia contornos distintos, uma vez que, havendo a oportunidade de trabalhar com um par pedagógico, era necessário igualmente fazer uma avaliação do mesmo. Para isso, de forma continuada e ao longo da semana de intervenção, cada elemento do par pedagógico era</p>	<p>A auto e hétéro avaliação entre pares aprofundam o conhecimento do desempenho e melhoram a intervenção.</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>submetido à avaliação, tendo que ser preenchida uma grelha de auto e hétero avaliação semanal. De uma forma mensal, o par pedagógico teria que fazer uma auto e hétero avaliação do decorrer da prática. Esta avaliação diferenciada proporcionou que cada elemento do par pedagógico tivesse um conhecimento mais aprofundado do seu desempenho, podendo melhorar a sua intervenção. O par pedagógico foi um elemento também fundamental para este progresso, pois permitiu momentos de reflexão e de discussão sobre as estratégias utilizadas em determinadas atividades.”</p>	
II – Conceções de supervisão pedagógica	Papel do supervisor	(Colaboração da supervisão)	1	<p>“A construção deste modelo [de planificação] contou com a colaboração do Supervisor de Estágio”</p> <p>“tendo a cooperação e disponibilidade de todos os elementos da equipa pedagógica”</p>	<p>O supervisor colabora na planificação.</p> <p>A supervisão</p>

e de inovação curricular				<p>“Ao longo desta caminhada, foram tomadas decisões que se vieram a mostrar importantes para esta construção de profissional da educação. Passaram essas decisões pelo modo de agir, pela atitude demonstrada e pelo espírito de cooperação e entreajuda.”</p> <p>“Não se pode deixar de mencionar a importância que os seminários e as orientações tutoriais tiveram neste longo processo [de desenvolvimento profissional]”</p>	<p>implica disponibilidade.</p> <p>A supervisão colabora na tomada de decisões.</p> <p>A supervisão conta com seminários e orientações tutoriais que contribuem para o desenvolvimento profissional.</p>
			2	<p>“O facto de haver mais apoio por parte do supervisor e uma orientação mais direccionada e genuinamente interessada,</p>	

				<p>permitiu à estagiária evoluir profissionalmente, sentindo-se apoiada e confiante no seu trabalho, promovendo a concretização mais eficaz das suas intervenções.”</p> <p>“supervisora do estágio (...) sempre disponível para retirar dúvidas e acompanhar todos os passos do trabalho, bem como (...) pela sua disponibilidade em prestar auxílio no que fosse essencial, pela partilha e experiência de saberes, pelas suas palavras de motivação, levando a uma evolução da estagiária.”</p>	O supervisor é disponível, esclarecedor e motivador.
			3	<p>“No início desta etapa, os medos e os receios eram uma constante, contudo, com o apoio da Professora Cooperante, do Par pedagógico e do Supervisor (...), estes medos foram sendo superados.”</p>	O apoio do supervisor ajuda a superar os receios iniciais do estágio.
			4	<p>“Todas as atividades realizadas durante o</p>	A cooperação



				<p>estágio (...) foram pensadas, de forma a educar a criança para uma vida em cidadania, numa educação para os outros, numa educação cooperativa.”</p> <p>“o professor deve motivar os seus alunos para trabalharem uns com os outros de forma a desenvolver a cooperação entre eles.”</p>	<p>deve ser trabalhada.</p>
			5	<p>“a estagiária debateu-se com o dilema de conseguir preencher as grelhas e acompanhar os grupos ao mesmo tempo mas com a ajuda dos orientadores, percebeu que a melhor técnica era registar momentos chave e quando houvesse um tempo preencher devidamente.”</p> <p>“Uma boa relação com a instituição e com os restantes adultos torna o trabalho mais facilitado, na medida em que se trabalha em cooperação e havendo uma permanente partilha de conhecimentos.”</p>	<p>Os orientadores ajudam a selecionar e implementar instrumentos e técnicas pedagógicas.</p>

			6	<p>“através de uma reflexão pessoal, de uma reflexão com as educadoras /professoras cooperantes, com os elementos da equipa de prática pedagógica das instituições onde estivemos inseridas e dos supervisores que nos acompanharam conseguimos traçar um melhor percurso, contribuindo para a identidade profissional.”</p>	<p>A reflexão conjunta entre cooperantes e estagiários contribui para melhorar a prática.</p>
			7	<p>“[...] e a professora cooperante, pois estiveram sempre disponíveis para me ajudar no que fosse necessário e as suas críticas construtivas foram uma mais mais-valia para o meu estágio.”</p>	
			8	<p>“Um dos aspetos que auxiliou imenso na integração, naquele estágio, foi o facto da professora cooperante estar sempre disponível a cooperar, para ajudar-nos a superar pequenos erros e a para valorizar o trabalho que vínhamos a desempenhar</p>	

				ao longo do tempo.”	
			9	“É a eles [orientadores] que cabe o agradecimento por terem estado sempre disponíveis para qualquer e simples dúvida que aparecesse.”	
			10	“perceber a importância da aprendizagem contínua em busca de novos conhecimentos, facto que ficou evidenciado pelas capacidades adquiridas em cada sessão de orientação tutorial, em cada seminário, em cada reunião com professores/orientadores”	
			11	“O contributo sempre presente da Educadora e Professora cooperantes e dos respetivos Supervisores de estágio fizeram com que ultrapassasse esses medos e angústias, motivando sempre a estagiária a fazer mais e melhor, na medida em que os diálogos assíduos com os mesmos proporcionavam na à	

				estagiária uma maior tranquilidade e segurança na execução da sua intervenção educativa.”	
			12	“Todas as atividades realizadas e as reuniões semanais com educadoras/professoras e supervisores foram fundamentais para o sucesso educativo bem como para o crescimento pessoal e profissional da estagiária.”	
			13	<p>“A educadora e a professora cooperantes revelaram-se, sem dúvida, modelos a seguir, tendo em conta que a atitude, a paciência, a sabedoria, a responsabilidade e a criatividade foram aspetos constantemente visíveis e positivos.”</p> <p>“com o apoio da equipa pedagógica e da orientadora cooperante, este receio [sentimento de insegurança] foi sendo progressivamente superado, garantindo melhorias significativas nos níveis de</p>	<p>Os supervisores são modelo positivo de atitude, sabedoria, responsabilidade e criatividade.</p> <p>O apoio superviso incentiva</p>

				autonomia, competência, segurança e confiança.”	autonomia, competência, segurança e confiança.
			14	<p>“a estagiária [...] teve sempre em conta o exemplo e os conselhos da educadora, da professora cooperante e dos respetivos supervisores de estágio”</p> <p>“Para a construção de todo este trabalho foi imprescindível a utilização de fontes bibliográficas, a comparência assídua nos seminários orientados por diferentes docentes, assim como toda a disponibilidade e apoio por parte dos Supervisores de ambos os estágios.”</p>	
			15	<p>“Juntamente com a orientadora cooperante e com o par pedagógico fazia-se uma hétero e autoavaliação, e sempre que possível com o orientador supervisor de estágio.”</p>	O supervisor avalia em conjunto com os estagiários.

			16	“as reuniões de planificação tidas com a educadora/professor cooperante foram vantajosas, na medida em que foi possível agir utilizando uma série diversificada de estratégias.”	O supervisor organiza reuniões de planificação e discute estratégias diversificadas.
III – Processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.ºCEB	Importância da prática pedagógica	(Tempo de estágio e importância da supervisão/estágio)	1	“o tempo de estágio demonstrou ser de curta duração não sendo por isso possível colocar em prática tudo o que se tinha à partida planeado.”	O tempo de supervisão de estágio é considerado escasso
			2		
			3		
			4	“foram várias as dificuldades encontradas,	

				por parte da estagiária, como a escassez do tempo”	
			5	<p>“O estágio assume e assumiu uma importância fundamental na formação, na medida em que é através dele que se estabeleceu um contacto mais prolongado com as crianças e com o ambiente que o envolve, tendo possibilidade de vivenciar o dia-a-dia numa instituição de ensino.”</p>	<p>A prática pedagógica é fundamental para estabelecer contacto com a realidade do contexto educativo.</p>
			6	<p>“A realização da prática pedagógica (...) contribuiu para um elevado crescimento profissional, visto que, tive a oportunidade de refletir todas estas práticas.”</p> <p>“A prática pedagógica é imprescindível para que o futuro educador /professor consiga desenvolver a prática em sala de aula de forma correta e sem receios.”</p> <p>“Este longo período foi bastante enriquecedor. Foram muitas as</p>	<p>A prática pedagógica permite reflexão enriquecedora.</p>

				aprendizagens adquiridas”	
			7	“foi fundamental estagiar nestas valências, pois verificou-se um crescimento, como futura profissional da educação”	O estágio permite crescimento profissional.
			8	“podem considerar-se bastante positivas as experiências vivenciadas nos estágios”	As experiências e vivências nos estágios são positivas.
			9	“os estágios deram a oportunidade à estagiária de um contacto direto com a educação, e de aplicar todos os conceitos aprendidos, da teoria para a prática.”	O estágio permite articular teoria e prática.
			10	“esta prática profissional permitiu-nos conciliar a vertente teórica com a prática, a fim de compreendermos a nossa aptidão e a nossa competência para a profissão que nos propomos assumir no futuro.” “No entanto e apesar de tudo o que construímos durante este estágio	Após o estágio há ainda muito para aprender e evoluir.



				profissionalizante, estamos certos de que ainda teremos muito que aprender e evoluir.”	
			11	<p>“na prática educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico, elevando a importância do perfil da dupla habilitação que daqui resultou, em simultâneo com o contributo que os referidos estágios proporcionaram para o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária.”</p> <p>“a realização dos estágios que deram lugar ao presente relatório conferiu a oportunidade de pôr em prática um conjunto de preceitos, com os quais se tomou contato pela primeira vez, e como tal constituíram-se como um desafio.”</p>	A prática pedagógica contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional e é encarada como um desafio.
			12	“de modo a conseguir alcançar um maior sucesso profissional [...] este percurso divulgou uma efetiva evolução, uma vez que foram descobertas opções para ladear	

				e ultrapassar as barreiras encontradas, alcançando sempre os objetivos e o sucesso idealizado.”	
			13	<p>“Todos os momentos vivenciados foram significativos e contribuíram para um crescimento a nível profissional e pessoal.”</p> <p>“a formação constante é algo essencial para o profissional da educação, no sentido de atingir a competência profissional desejada.”</p>	
			14	<p>“a estagiária considera que estas experiências [de prática pedagógica supervisionada] foram determinantes para o início do desenvolvimento do percurso profissional, pessoal e social, na medida em que a aprendizagem foi constante, significativa e profícua.”</p>	
			15	<p>“Os dois estágios realizados, obviamente, proporcionaram uma vertente muito prática do ponto de vista interventivo”</p>	As oportunidades

				<p>“Para a estagiária, ambas as oportunidade de estágio pareceram bastante breves, mas foram encaradas como uma possibilidade de crescer, uma forma de aprender, conhecer novos modos de atuação, aperfeiçoar estratégias e técnicas, adequar instrumentos de recolha e análise de dados e de educar, instruir e potencializar as nossas próprias competências ao nível da observação – ação – avaliação, sem esquecer o desenvolvimento e consolidação do saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser”</p>	<p>de estágio parecem breves mas possibilitam o crescimento, a aprendizagem, o conhecimento, o aperfeiçoamento de técnicas e competências.</p>
			16	<p>“Em termos gerais e como forma de sintetizar o percurso realizado ao longo do estágio [...] do 1º Ciclo do Ensino Básico, é possível afirmar que esta experiência foi bastante enriquecedora.”</p> <p>“Só se consegue evoluir através da prática.”</p>	

		Relação supervisiva	1	<p>“Com todos os intervenientes a estagiária aprendeu, ensinou mas acima de tudo experimentou e valorizou a experiência de anos que os outros detinham.”</p> <p>“A relação estabelecida com a educadora cooperante ajudou em muito a estagiária a desenvolver-se como profissional da educação.”</p>	<p>A experiência supervisiva é valorizada.</p> <p>A relação de supervisão ajuda o desenvolvimento do estagiário.</p>
			2	<p>“é de salientar a autonomia crescente concedida pela docente titular.”</p>	<p>A relação concede autonomia.</p>
			3	<p>“A relação construída com a equipa pedagógica da Instituição foi uma mais-valia tanto a nível pessoal como profissional. O facto de existir uma relação saudável permitiu que houvesse momentos de partilha e troca de sabres, o que fez com que esta experiência se tornasse promotora de um crescimento e</p>	

				desenvolvimento como futura educadora/professora.”	
			4		
			5	“a estagiária, (...) em momentos de diálogo com as crianças e com as profissionais de educação titulares das salas (...)recolheu a informação necessária para realizar a caracterização dos grupos em todas as áreas de conhecimento e com isso adequar as suas intervenções.”	A relação permite a recolha de informação para adequar a intervenção.
			6	“Os momentos vividos (com o grupo (...) e a equipa pedagógica, assim como com o grupo do 3ºA, com a professora cooperante e com o par pedagógico) foram significativos e contributivos para a formação profissional da estagiária.”	A relação contribui para a formação profissional.
			7	“A educação é algo que se vai construindo ao longo da vida e que prevê a envolvência dos agentes educativos. Desta forma, é importante desenvolver uma	A envolvência nas relações faz-se com cooperação

				cooperação entre a equipa pedagógica de forma a enriquecer o conhecimento durante a intervenção. Assim, reconhece-se que é fundamental o trabalho cooperativo”	entre a equipa pedagógica.
			8	“Seja em que contexto de educação for, haverá sempre a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo, promover a cooperação e deixar abertura ao outro para nos auxiliar, quer na melhoria das práticas, quer no processo avaliativo.”	A colaboração e cooperação melhoram as práticas e o processo avaliativo.
			9	“todo este percurso não seria possível sem a equipa que acompanhou a estagiária durante os dois estágios, onde existiu uma partilha constante, o apoio, a interajuda entre a comunidade da instituição, estagiários e orientadores, mostrando assim a importância do trabalho em equipa.”	O trabalho em equipa existem pelo apoio e interajuda.

			10	“Existiram sempre boas relações com os docentes cooperantes e com toda a comunidade educativa”	
			11		
			12	<p>“Foi na partilha de medos, de receios, de dúvidas, de ideias, de vontades e de ambições que se construiu a prática educativa, pois, nessa partilha, tudo foi usado para se crescer, e foi com base nesse crescimento que se melhorou a prática e que se melhorou o ser humano.”</p> <p>“A componente afetiva revelou-se, por outro lado, essencial ao longo de todo este processo, pois, na verdade, foi fator decisivo de integração, valorização e promoção de um bom e fundamental ambiente educativo.”</p>	A relação permite a partilha de receios e de expetativas, melhorando as práticas.
			13	“A equipa pedagógica e a orientadora cooperante ajudaram a aprofundar e a desenvolver conhecimentos e	

				especificidades sobre a observação, planificação, ação e avaliação,”	
			14	“No 1ºCEB, a par de todas as reflexões elaboradas no término de cada semana, a estagiária recorreu a duas grelhas de avaliação fornecidas pela equipa de supervisão da [REDACTED]”	
			15	“Um outro aspeto considerado fundamental mencionar foi o facto de, ao longo das intervenções, se ter desenvolvido um trabalho colaborativo ao nível institucional, com a colega de estágio/par pedagógico, com as educadoras/professoras e também contando com a cooperação dos orientadores/supervisores de estágio.”	Desenvolve-se um trabalho colaborativo com orientadores e pares pedagógicos.
			16	“A componente afetiva demonstrou-se essencial em todo o processo de intervenção, sendo primordial para a promoção de um ambiente educativo favorável e harmonioso.	A componente afetiva das relações contribui para um ambiente



				A relação estabelecida tanto com a educadora como com o professor cooperante ajudou a estagiária no seu desenvolvimento pessoal e profissional, sabendo desta forma como atuar em determinadas situações ao longo da sua prática.”	educativo favorável e harmonioso.
IV – Relação entre o processo de supervisão pedagógica e práticas de inovação curricular	Estratégias pedagógicas	(Pedagogia ativa, aprendizagem significativa e inovação)	1	<p>“no 1º CEB não foi assim tão fácil elaborar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças”</p> <p>“a criatividade da estagiária, tendo esta elaborado algumas atividades dentro dos conteúdos programados mais divertidas e apelativas para os alunos, como jogos didáticos, visitas de estudo à própria escola, trabalhos de grupo.”</p> <p>“proporcionar a estas crianças um acompanhamento efetivo, assim como a compreensão pelos seus ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento.”</p>	É difícil implementar estratégias adequadas aos alunos. A estagiária usou criatividade, ajustou ritmos de aprendizagem e adequou pedagogias e metodologias.

				<p>“um profissional da educação [...] tem que deter em si um sentido de procura incessante por novos conhecimentos, por novas pedagogias, por novas metodologias que se podem adequar de melhor forma às suas crianças e aos seus alunos.”</p>	
			2	<p>“a criança é detentora de inúmeras capacidades e desempenha um papel ativo na sua aprendizagem.”</p> <p>“O Educador/Professor deve assumir-se como um facilitador para a aprendizagem e simultaneamente ser um agente de mudança, baseando a sua prática profissional no aprendido, na teoria, no conhecimento científico e nas diretrizes e orientações existentes. É importante que este seja dinâmico, interessado, criativo, inovador, motivado e motivador. Deve ainda assumir uma postura profissional,</p>	<p>O aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem.</p> <p>O professor deve ser dinâmico, criativo, inovador e motivador.</p>

				reflexiva, flexível e atenta às necessidades e dificuldades específicas dos seus alunos, promovendo uma intervenção direcionada. É importante que esteja desperto às aptidões e habilidades das suas crianças, de forma a aproveitar o seu potencial de desenvolvimento, de forma construtiva e crescente.”	
			3	<p>“Todas as atividades que foram realizadas tinham sempre como objetivo principal proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.”</p> <p>“Ao longo deste percurso foi elaborado um portfólio reflexivo que continha algumas reflexões feitas pela estagiária com o propósito de poder melhorar as suas estratégias de intervenção”</p>	As atividades proporcionam aprendizagens significativas.
			4	“Cada área deve ser planeada de modo a proporcionar atividades assentes nos interesses das crianças e que estimulem	Deve planear-se de acordo com os interesses

				uma aprendizagem significativa”	dos alunos.
			5	<p>“as atividades foram planeadas e executadas nesta perspectiva [focadas nas crianças] com a finalidade de as tornar futuros seres autônomos, críticos e construtores do seu caminho de vida. Para além disso, a sua voz também foi um elemento de realce, ou seja, ouvir o que as crianças/alunos tinham a dizer ou propor era tido em conta para a planificação ou atividade a ser realizada.”</p>	<p>As atividades foram planeadas com a finalidade de tornar ao alunos autônomos, críticos e construtores da aprendizagem.</p>
			6	<p>“As aprendizagens significativas, seja dentro da sala/escola ou fora, devem estar de algum modo ligadas às experiências, atendendo aos seus interesses e necessidades. Mais uma vez é referenciada a importância do professor partir do que a criança já sabe, conhece e gosta.”</p> <p>“Durante todo este percurso, tentamos</p>	<p>Aplicaram-se estratégias e metodologias de aprendizagem significativa.</p>

				<p>inovar e aplicar estratégias e metodologias que considerávamos importantes e enriquecedoras para as crianças /alunos.”</p> <p>“consideramos essencial e estruturador que um educador e professor conheça os conteúdos anteriores e posteriores aos níveis de ensino que leciona. Só desta forma, poderá proporcionar às suas crianças/alunos aprendizagens mais significativas, preparando-os melhor para o futuro, uma vez que este não é desconhecido, a nível pedagógico.”</p> <p>“Na planificação/intervenção (...) a maior dificuldade esteve na implementação das atividades, na necessidade de proporcionar atividades que fossem estimulantes, do interesse das crianças/alunos e que desenvolvessem as várias competências.”</p>	<p>Foi difícil implementar atividades estimulantes, interessantes e potenciadoras de competências.</p>
			7	<p>“Nos dois estágios criámos e trabalhamos</p>	<p>Usaram-se</p>

				com alguns materiais diferentes, para que pudesse proporcionar novas aprendizagens às crianças. Sendo uma maneira de, no 1ºCEB, diversificar a aprendizagem, visto que muitas das vezes éramos forçados a seguir os manuais e filhas fichas de trabalho. A estagiária também quis sempre ser um apoio no desenvolvimento de cada criança, encorajando-as a novas aprendizagens.”	diversos materiais para proporcionar novas aprendizagens.
			8	“Ao trabalhar sobre uma dinâmica de investigação, centrada num estudo exploratório, foi possível perceber que se conseguem resultados quando efetuamos observação do contexto bem como refletimos sobre as práticas ocorridas até então.”	Usou-se uma dinâmica de investigação para refletir sobre resultados.
			9	“utilizar pedagogias diferenciadas e estratégias em ambos os contextos, desde os recursos ao ambiente sala que	Utilizam-se metodologias diferenciadas e

				<p>promovessem o sucesso escolar; desenvolver experiências pedagógicas que promovem aprendizagens ativas, significativas diversificadas, integradas e socializadoras de cada criança / aluno.”</p>	<p>recursos para desenvolver experiências promotoras de aprendizagens ativas, significativas, integradas e socializadoras.</p>
			10	<p>“Como consequência desta prática profissional, constatámos que o recurso a uma pedagogia diferenciada, a eficácia de uma metodologia de projeto bem estruturada, colocando a criança no centro da sua própria aprendizagem, assim como o recurso à aprendizagem cooperativa, os instrumentos de avaliação e observação construídos e as várias técnicas, recursos e materiais utilizados, constituirão uma excelente base para a nossa formação e</p>	<p>Construíram-se instrumentos de observação e de avaliação.</p>

				serão os alicerces do nosso perfil profissional.”	
			11	“em ambos os estágios, a estagiária levou sempre em consideração a pedagogia diferenciada.”	Considerou-se a pedagogia diferenciada.
			12	“De facto, foi possível alcançar mais uma etapa na construção de um modelo pessoal e profissional, onde, após uma rigorosa reflexão, constatou-se que a prática da pedagogia da diferenciação, a pertinência da noção da criança/do aluno, como o centro do processo educativo e de um ser ativo, tal como a eficácia do recurso à metodologia de projeto, a instrumentos de avaliação, como os portfólios (ver anexo 25, registo de portfólio), ou mesmo a grelhas de avaliação da leitura, entre outros, e também uma constante diversificação dos recursos e materiais utilizados, serão situações a ter sempre em	O aluno é considerado como o centro do processo educativo e ativo.  Foram eficazes uma metodologia de projeto, os portfólios, a diversidade de recursos materiais, o



				<p>conta num futuro profissional.”</p> <p>“Valorizadas como aprendizagens pessoais e profissionais, estas estratégias privilegiaram, métodos de individualização educativa como a diferenciação pedagógica, tal como metodologias que evidenciam a efetiva envolvência das crianças, como o envolvimento parental, a abrangência da sua aprendizagem à comunidade educativa e sociedade e o potenciamento do seu protagonismo.”</p>	<p>envolvimento parental e a abrangência da aprendizagem à comunidade.</p>
			13	<p>“a criança/aluno foi vista como um sujeito ativo no processo educativo, adotando-se uma pedagogia diferenciada de acordo com as características de cada criança/aluno e procurando um desenvolvimento equilibrado das mesmas.”</p> <p>“Privilegiou-se também o método ativo que permitiu que as crianças explorassem, investigassem, partilhassem e criassem as</p>	

				suas próprias situações de aprendizagem.”	
			14	<p>“a estagiária [...]conseguiu ajudar cada criança/aluno a desabrochar as suas competências inerentes, tendo sempre em mente uma pedagogia ativa e participativa”</p> <p>“em ambos os estágios profissionais, a estagiária se deparou com algumas dificuldades em cumprir as atividades previamente planeadas, pelo que os ritmos de aprendizagem das crianças/alunos eram diferenciados e desse modo, a estagiária sentia necessidade de respeitar os mesmos, promovendo a pedagogia diferenciada.”</p>	Foi difícil cumprir as atividades previamente planeadas devido à diferenciação dos ritmos de aprendizagem.
			15	<p>“Todas as práticas deverão assim ser intencionais, partindo dos interesses das crianças e dos alunos, seguindo uma lógica coerente e com significado para os mais jovens, relacionando assim as situações de aprendizagem e as atividades</p>	As práticas devem ser intencionais e ajustadas aos interesses dos alunos.

				com os conhecimentos e vivências subjacentes à realidade particular do grupo e da turma. Assim, para uma educação de qualidade, assente numa compreensão significativa do trabalho por parte dos indivíduos, é crucial desenvolver a participação e a aprendizagem ativa”	
				“No decorrer de toda a prática, tentou fazer-se com que as (os) crianças/alunos aprendessem com a própria experiência, refletissem e procurassem alternativas para a resolução de determinadas questões e problemas. A estagiária, ao adotar essa postura, pretendia que, tanto as crianças como os alunos fossem protagonistas da sua própria aprendizagem, desenvolvendo o seu pensamento e utilizando estratégias para a resolução de situações quotidianas problemáticas.”	Na prática recorreu-se às experiências dos alunos, à reflexão e procura de alternativas, à resolução de questões e problemas e ao desenvolvimento do pensamento.

				<p>“Qualquer educador/professor deve saber orientar a sua intervenção pedagógica e didática tendo em consideração os aspetos diferenciais de cada criança/aluno, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, ao mesmo tempo que aplica as estratégias de ensino. A escolha de qualquer estratégia é condicionada pelo conteúdo a abordar, devendo ser estratégias motivadoras e desafiadoras para os alunos.</p> <p>Deste modo, o domínio de técnicas e recursos didáticos é fundamental, tendo estes que ser postos em prática de forma sistemática, tornando a tarefa educativa mais eficaz.”</p>	
		Autonomia	1	<p>“Este [docente do 1.ºCEB] deve ainda promover, fomentar e desenvolver quer a autonomia dos alunos, quer a participação ativa destes assim como o interesse e o</p>	<p>O docente deve promover a autonomia dos alunos.</p>

				respeito.” “Estes profissionais devem relacionar-se com as crianças/alunos, para que estas se sintam seguras, promovendo assim a sua autonomia, devendo ainda proporcionar o envolvimento em todas as atividades e projetos quer individualmente, quer em grupo.”	A autonomia deve proporcionar o envolvimento em atividades e projetos individuais ou de grupo.
			2	“A articulação entre o método experimental e a apresentação da teoria dos diversos temas propostos no currículo, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências, conduzindo a uma aprendizagem significativa e ativa da criança/aluno, nomeadamente, a autonomia na construção dos seus saberes e na descoberta, bem como, na construção do seu próprio conhecimento.”	A articulação entre o método experimental e a apresentação da teoria dos diversos temas propostos no currículo, contribui para a autonomia.
			3		
			4	“as crianças deste grupo já demonstram	A autonomia foi

				bastante autonomia, tanto dentro da sala como fora dela.”	demonstrada pelos alunos dentro e fora do contexto educativo.
			5	<p>“à medida que o grupo ia ganhando autonomia e responsabilidade era [permitido] à criança explorar livremente e ela própria adquirir os conhecimentos.”</p> <p>“O planeamento do ambiente educativo permite que as crianças sejam exploradoras e utilizem os espaços e os materiais colocados à sua disposição para que se tornem autónomas na construção do seu ser interior e do seu conhecimento”</p>	O ganho de autonomia e responsabilidade permite o auto conhecimento.
			6		
			7	<p>“a planificação deve ser flexível na medida em que seja permitido mudar algumas atividades, tendo em conta os interesses e as necessidades do momento.”</p>	A flexibilidade da planificação deve permitir mudar atividades

				<p>“Durante os estágios, foi necessário efetuar algumas alterações nas planificações, na medida em que surgiram alguns imprevistos e foi necessário resolvê-los.”</p>	de acordo com necessidades e interesses.
			8	<p>“foi notório o desenvolvimento da autonomia, bem como da consciencialização do que é ser educador e qual o papel que este estabelece na vida das crianças.”</p> <p>“apesar de haver um currículo estabelecido, o professor tem a liberdade de o desenvolver, pois estas são apenas orientações que ajudam à planificação da prática educativa, no entanto cada professor é o gestor da sua turma e definirá para os seus alunos os objetivos mais adequados àquele grupo em concreto.”</p> <p>“Outro dos aspetos que um docente</p>	<p>O professor tem a liberdade de desenvolver currículo estabelecido.</p> <p>Cada professor é o gestor da sua turma e deverá promover a autonomia dos alunos.</p>

				deverá promover é a autonomia dos alunos, pois sem a mesma não haverá possibilidade de mudança e de novas aprendizagens.”	
			9	<p>“para conseguir planificar de forma integrada e flexível, com intencionalidade e reformulação possível, a estagiária recorreu a todas as metodologias de investigação possíveis, tais como, técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem.”</p> <p>“a intervenção em EPE e o 1º CEB deve ser vista como algo rico e estimulante, que deverá despertar a curiosidade das crianças e o desejo de querer aprender ao longo da vida.”</p>	<p>De forma flexível, recorreu-se a metodologias, técnicas e instrumentos. Deverá despertar-se a curiosidade das crianças e o desejo de querer aprender ao longo da vida.</p>
			10	“consideramos essencial que o profissional de educação faça uma observação, planificação e avaliação/reflexão de todo o	



				contexto educativo, a fim de proporcionar um ambiente estimulante e desafiador para todo o grupo/turma.”	
			11		
			12	“existiu uma atuação assente no princípio de que a criança deve desenvolver-se social, emocional, física e cognitivamente, através da participação ativa e efetiva na sua própria aprendizagem.”	
			13	“A segurança, a autonomia, a cooperação, a curiosidade, o desenvolvimento afetivo, emocional e social foram integrantes do desenvolvimento da criança/aluno e foram tidos em conta e repensados todos os dias, no sentido de promover qualidade nas relações das e com as crianças.”	
			14		
			15		
			16	“No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de não existir projeto, os alunos	Os alunos construíram o

				também construíam o seu próprio conhecimento, apresentando trabalho autónomo de forma individual, em pares e/ou em grupos. Posto isto, é possível verificar que a autonomia era um elemento predominante em ambos os contextos.”	seu próprio conhecimento, apresentando trabalho autónomo de forma individual, em pares e/ou em grupos.

ANEXO XIII - EXTRATO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS  
DE UM RELATÓRIO DE ESTÁGIO COM REALCE DAS  
UNIDADES DE SENTIDO



### **Extrato das Considerações Finais de um Relatórios de Estágio**

(utilizaram-se as mesmas cores de realce do texto do documento anexado anteriormente, para facilitar a categorização e o processo de análise)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**Segundo Paulo Freire, no processo de ensinar há  
o ato de saber por parte do professor.**

**(Freire, 2003)**

Mais do que saber a teoria sobre “como educar” ou “o que é a educação”, revela-se muito mais importante entrar no mundo das crianças.

Como tal, os estágios deram a oportunidade à estagiária de um contacto direto com a educação, e de aplicar todos os conceitos aprendidos, da teoria para a prática.

É então por isso que o trabalho nas instituições onde decorreram os estágios de intervenção, tanto em contexto de EPE como do 1º CEB, foram extremamente ricos para a formação enquanto profissional, na medida em que passou por se saber estar à altura das crianças / dos alunos, saber escutá-las /los, saber dar e receber, ensinar a perceber o mundo à sua volta, transmitindo saberes e valores.

Para corresponder a tal, é necessário o conhecimento da teoria para aplicar na prática, pois sem bases teóricas não se consegue complementar o trabalho realizado pelas famílias, de forma a favorecer e potenciar a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança / do aluno, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2).

Estas metas foram então conseguidas, não apenas como técnica de educação mas também como pessoa, tendo em conta o facto de que, por diversas vezes, percebemos o mundo da educação, ou seja, a passagem da teoria para a prática pedagógica.

Durante a prática, houve também um trabalho que permitiu analisar situações com a perspetiva de solucioná-las de modo reflexivo. Para isso, existiram o portfólio

reflexivo e as grelhas de autoavaliação, observados pelos supervisores da [REDACTED], que permitiram a reflexão e a autoavaliação acerca da prática realizada em ambos os contextos.

A estagiária alcançou os objetivos pretendidos, conseguindo assim, caracterizar ambos os estabelecimentos através da análise dos documentos das instituições, respeitando todos os ideários e valores e colaborando em iniciativas no contexto local e comunitário; utilizar pedagogias diferenciadas e estratégias em ambos os contextos, desde os recursos ao ambiente sala que promovessem o sucesso escolar; desenvolver experiências pedagógicas que promovem aprendizagens ativas, significativas diversificadas, integradas e socializadoras de cada criança / aluno. Relativamente à planificação, houve mais dificuldades, visto já ser um grupo / uma turma formado/a e a estagiária não acompanhou ambos os contextos desde a sua formação, daí não conhecer os interesses e /ou as dificuldades, apesar de já ter feito uma análise e uma observação de ambos os contextos. Contudo, houve um esforço, e para conseguir planificar de forma integrada e flexível, com intencionalidade e reformulação possível, a estagiária recorreu a todas as metodologias de investigação possíveis, tais como, técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

Porém, todo este percurso não seria possível sem a equipa que acompanhou a estagiária durante os dois estágios, onde existiu uma partilha constante, o apoio, a interajuda entre a comunidade da instituição, estagiários e orientadores, mostrando assim a importância do trabalho em equipa. É a eles que cabe o agradecimento por terem estado sempre disponíveis para qualquer e simples dúvida que aparecesse. Foi algo que contribuiu para o crescimento pessoal, passando também por ensinar que a intervenção em EPE e o 1º CEB deve ser vista como algo rico e estimulante, que deverá despertar a curiosidade das crianças e o desejo de querer aprender ao longo da vida.

Ser profissional de educação (educador ou professor) implica ser competente e saber ensinar a aprender. Contudo foi verificado que se trata de duas realidades com pontos comuns e não comuns.

A diferente abordagem de um mesmo conceito leva-nos a concluir que as transições merecem determinadas atenções para que ocorram de forma natural, de modo a não colocar em perigo o sucesso educativo das crianças. Com efeito, torna-se possível afirmar, que o processo educativo exige continuidade, daí o papel do

professor ser o de prestar especial atenção a estes momentos de transição entre os diferentes níveis de ensino.

Um dos aspetos mais relevantes desses momentos é, exatamente, o problema da continuidade, uma vez que este processo encontra a sua origem no nascimento, pelo que deve ser a escola a construir bases nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente.

A este propósito, as OCEPE (1997:90) referem que, quando se aborda a importância da continuidade educativa entre ciclos “alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo sem “cortes” nítidos e bem precisos”. Se, em cada ciclo, se deve ter em conta as aprendizagens realizadas, é igualmente relevante não esquecer que cada criança possui o seu ritmo de aprendizagem.

Assim, nas duas realidades existem grandes áreas transversais que pressupõem o desenvolvimento das denominadas competências básicas, consideradas essenciais e que todos os alunos devem desenvolver. A comparação entre as OCEPE e o Programa para o 1º ano do Ensino Básico é evidente, as primeiras são definidas como “o conjunto de princípios gerais organizados para serem utilizados pelo educador na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja, para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997), enquanto o segundo é um documento prescritivo que deixa em aberto um enorme número de “possibilidades de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico (na convicção) de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões.” (Ministério da Educação, 1998:12).

Feita a análise comparativa das OCEPE e o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, o profissional de educação, deve possuir um código deontológico assente em conhecimentos éticos, humanos, para assim, ser um veículo de aprendizagem e saber. A criança / o aluno será o paradigma de uma estética, num mundo em construção.





ANEXO XIV - EXTRATO DE TRANSCRIÇÃO DE  
ENTREVISTA



## **Extrato de entrevista a supervisor**

### **GUIÃO DE QUESTÕES**

As questões que se seguem pertencem a um projeto de investigação com o título provisório, “Supervisão pedagógica e inovação curricular em contexto de formação inicial de professores”, para a recolha de dados relativos aos aspetos consignados no Guião, em anexo.

O estudo tem por objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha, visando, neste caso concreto, colher, através das respostas às seguintes questões, as perceções de supervisores e orientadores de estágio no âmbito da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e com o processo de supervisão ou orientação em contexto de estágio.

Respeitar-se-á a confidencialidade e o tratamento ético responsável das informações, esperando poder partilhar resultados que contribuam para a melhoria constante dos processos de supervisão de estágios de formação de professores.

Grato pela atenção e colaboração.

Qual a sua opinião em relação ao atual modelo de formação inicial de professores?
---

Na minha opinião, o atual modelo de formação de professores tem a vantagem de contemplar uma abordagem mais generalista que possibilita uma formação mais ampla dos estudantes e maior facilidade de acesso a diferentes habilitações para a docência.
--

Por outro, possui uma forte desvantagem que diz respeito ao facto de o foco na área de docência ser muito inferior ao anterior modelo o que limita uma preparação muito consistente na área para a qual o estudante fica habilitado. O tempo de prática pedagógica deveria assim ser superior.
--

Que princípios caracterizam o modelo de formação inicial de professores?

O atual modelo de formação de professores tem como princípio responder à Declaração de Bolonha e pretende responder à comparabilidade dos graus universitários europeus, indicando para a vantagem de terem com saída reconhecida para o mercado de trabalho.

Que conceção de currículo caracteriza o modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?

Qual o perfil de professor para que aponta o modelo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico?

O perfil de professor do 1º CEB que se espera no final do curso contempla as competências já esperadas no modelo anterior. No entanto, pela natureza dos cursos oferecerem uma habilitação de âmbito generalista (Licenciatura em Educação Básica) e um Mestrado com habilitação para a docência em dois níveis educativos – educação pré-escolar e 1º CEB ou 1º CEB e 2º CEB – possibilita aos profissionais uma visão mais ampla da educação básica.

Que conceção de supervisão pedagógica é expressa no modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?

A conceção de supervisão tem subjacente princípios como a cooperação (entre supervisores – pela partilha constante – e entre os estudantes); a autonomia dos estudantes; a reflexão; a investigação.

Que possibilidades oferece este modelo para uma relação teoria-prática?

Este modelo possibilita uma relação da teoria com a prática pois os estudantes têm a possibilidade de realizarem estágio de iniciação à prática profissional na Licenciatura em Educação Básica e posteriormente no âmbito de mestrado sendo acompanhado por unidades curriculares que comportam conhecimentos essenciais à prática. A realização destes estágios permite também uma maior apropriação dos conhecimentos abordados nas unidades curriculares ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado.

No entanto, este modelo deveria contemplar mais tempo de prática pedagógica.

Que importância é atribuída à investigação?

A investigação é contemplada ao longo do curso com unidades curriculares específicas no âmbito das metodologias de investigação.

Que condições oferece para o exercício de práticas de reflexividade?

É solicitado aos estudantes que realizem um portfólio reflexivo com o intuito de levantar questionamentos sobre a própria prática pedagógica e procurar, autonomamente e com apoio dos orientadores, respostas para o ajustamento da intervenção e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Que significado atribui à supervisão pedagógica?

A supervisão pedagógica constitui um acompanhamento sistemático da prática pedagógica de um estagiário contemplando a observação da intervenção e sua preparação.

--

Em sua opinião, quais são as principais características do modelo de supervisão da instituição de que faz parte?

A supervisão que é efetuada contempla características que valorizam trabalho cooperativo entre os estudantes, uma atitude ativa e de interdependente.

Que mais-valias tem o processo de supervisão nos cursos de formação de professores?

O processo de supervisão é essencial para apoiar e desafiar a prática dos estudantes, ajudá-los a uma adequada articulação teórico-prática, verificar se a adaptação e relacionamento na instituição de estágio é apropriada, verificar se a instituição de estágio oferece as condições necessárias para os estudantes responderem às competências definidas, apoiar os orientadores de estágio a ajustar o seu perfil supervisivo de forma a auxiliarem e estimularem os estudantes.

Em sua opinião, a supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários?

Em que aspetos? (valorização da criatividade, dos recursos, dos dispositivos curriculares para além do manual, de estratégias curriculares diversas como pesquisas, trabalho de grupo e portfólios).

Sim, o tipo de supervisão adotado incentiva a autonomia pedagógica e curricular dos estagiário ao nível das propostas de intervenção e da própria execução da componente teórica, nomeadamente na estrutura das planificações, na execução das estratégias de intervenção a implementar e

que devem ir para além do uso do manual, na realização do portfólio reflexivo (esperando-se mesmo que este revele a singularidade da prática e questionamento de cada estudante).

Que análise faz do papel atribuído aos supervisores/orientadores no modelo atual de estágios profissionalizantes?

Considero que o papel atribuído aos supervisores institucionais e aos orientadores cooperantes não se diferencia muito do modelo anterior, apesar do tempo de estágio dos alunos ser inferior.

É esperado que orientem a planificação, execução e avaliação da intervenção educativa apoiando uma apropriação da relação teoria-prática por parte dos estudantes.

Ao nível da supervisão/orientação, quais considera serem as vantagens e as limitações do atual modelo de formação inicial de professores?

Em relação ao modelo anterior, considero que a supervisão não alterou muito. O que se diferencia sobretudo é o tempo de estágio dos estudantes.

Ao nível dos estágios que supervisiona/orienta, e considerando os vários fatores que influenciam a supervisão (contexto e duração do estágio, relação com outros professores e alunos, parcerias entre instituições, avaliação...), quais os que considera facilitarem e dificultarem a implementação processos de inovação curricular?

Considero que o aspeto que mais limita os processos de inovação curricular

diz respeito ao tempo de estágio (1 semestre) que os estudantes possuem. Dependendo das instituições e dos orientadores cooperantes, por vezes, observa-se que alguns contextos são menos propícios a essa inovação pois incentivam o desenvolvimento de uma prática tradicional ou já consolidada no contexto de intervenção.

Como caracteriza as práticas de supervisão pedagógica que desenvolve? (processos de planificação do estágio, relação com estagiários, acompanhamento do estágio).

Na minha opinião a relação estabelecida com os estudantes é próxima pois há uma observação sistemática da prática ocorrendo quinzenalmente. A planificação da intervenção também é verificada antes da sua execução o que permite um acompanhamento muito sistemático do estudante.

Com que elementos da(s) escola(s) parceira(s) interagem os supervisores/orientadores?

Interagimos com os diretores das instituições, sobretudo das instituições privadas, mas a interação é muito mais sistemática e efetiva com os professores cooperantes que acompanham a prática pedagógica.

Que metodologias de trabalho adotam os supervisores e os orientadores? (Trabalham sozinhos ou em conjunto? Reúnem-se? Planeiam em conjunto? Trocam ideias? Com que frequência reúnem/falam?)

Os supervisores da ESE reúnem com sistematicidade, geralmente



mensalmente, com o objetivo de partilhar como decorre o desempenho dos estudantes, de colocar questões, esclarecer dúvidas e procedimentos.

Que relação existe entre as equipas de supervisores (Escola Superior de Educação) e de orientadores (Centros de Estágio)?

Considero que a relação existente entre as equipas de supervisores da ESE e de orientadores cooperantes é uma relação de confiança e de reconhecimento profissional muito positivo.

Quem elabora a planificação do estágio?

A planificação da intervenção do estagiário é, em primeira instância, efetuada entre este e o orientador cooperante. O supervisor institucional da ESE poderá sugerir melhoramentos e a inclusão de outras propostas.

Existe margem de autonomia para o/a estagiário/a gerir a planificação?

Sim, é dada autonomia na gestão da planificação pois considera-se que esta é flexível devendo ser ajustada em função da pertinência no momento da intervenção.

Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras?

Sim. A própria avaliação efetuada ao desempenho do estagiário contempla a criatividade nas estratégias de intervenção como item a considerar.

--

Em sua opinião, o processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras?

Em que aspetos?

Sim, potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras. Pretende-se que os estudantes desenvolvam práticas que se sustentem em metodologias de investigação e que tenham em consideração perspetivas teóricas recentes.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_

APÊNDICE VI - GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DA  
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A  
SUPERVISORES



Grelha de organização da análise de conteúdo das entrevistas a Supervisores

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de sentido</b>	<b>Inferências</b>
I-Modelo de Formação Inicial de Professores	Conceção de formação	1	<p>“O atual modelo de formação inicial de professores está demasiado limitado, tendo em conta a legislação em vigor. Não obstante, este modelo tem uma forte componente científica, o que é fundamental na atividade docente, preconizando uma ligação prática e teoria que muitas vezes é aprofundada apenas num 2.º ciclo de estudos – mestrado profissionalizante.”</p> <p>“Destaco os seguintes princípios: exigência e procura constante.”</p>	O modelo de formação tem forte componente científica, alia teoria e prática, mas está limitado pela respetiva legislação.
		2	<p>“Na minha opinião, o atual modelo de formação de professores tem a vantagem de contemplar uma abordagem mais generalista que possibilita uma formação mais ampla dos estudantes e maior facilidade de acesso a diferentes</p>	O modelo é mais generalista e habilitante para a docência mas pouco focado na docência e

		<p>habilitações para a docência.”</p> <p>“Por outro, possui uma forte desvantagem que diz respeito ao facto de o foco na área de docência ser muito inferior ao anterior modelo o que limita uma preparação muito consistente na área para a qual o estudante fica habilitado. O tempo de prática pedagógica deveria assim ser superior.”</p> <p>“O atual modelo de formação de professores tem como princípio responder à Declaração de Bolonha e pretende responder à comparabilidade dos graus universitários europeus, indicando para a vantagem de terem com saída reconhecida para o mercado de trabalho.”</p>	<p>com tempo reduzido de prática pedagógica.</p> <p>O modelo responde à Declaração de Bolonha e aos graus europeus preconizados.</p>
	3	<p>“Pela nossa experiência, revelou-se melhor do que estaríamos à espera, contudo exige uma grande responsabilidade por parte das entidades formadoras, mas sobretudo do formando, o que nem sempre se verifica.”</p> <p>“Os princípios iniciais deste modelo teriam a ver com o garantir da formação superior dos</p>	<p>O modelo exige grande responsabilidade das entidades formadoras e dos formandos.</p> <p>O modelo carece de</p>

			portugueses no espaço europeu (ex. disso foi a adoção do sistema europeu de créditos curriculares –ECTS), contudo as orientações políticas apontam para a necessária renovação do quadro de escolas, para a fundamental importância da formação inicial de professores refletindo-se assim também na formação dos próprios alunos. Importante ainda é o princípio e a alteração de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema que se apoie e suporte as aprendizagens baseadas no desenvolvimento de competências efetivas”	renovação com vista ao desenvolvimento de competências efetivas.
		4	“Gosto sempre de ouvir a opinião dos alunos e, eles referem, repetições de conteúdos lecionados na licenciatura e repetidos no mestrado. Grande parte dos modelos que são oferecidos aos alunos nos centros de estágio são muito tradicionais.”	Segundo a supervisora, os alunos referem um modelo tradicional que repete conteúdos.

	Conceção de currículo	1	“O modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico é caracterizado por uma conceção de currículo pouco flexível.”	O modelo é caracterizado por um currículo pouco flexível.
		2	“Os cursos oferecerem uma habilitação de âmbito generalista (Licenciatura em Educação Básica) e um Mestrado com habilitação para a docência em dois níveis educativos – educação pré-escolar e 1º CEB ou 1º CEB e 2º CEB – possibilita aos profissionais uma visão mais ampla da educação básica.”	O modelo possibilita uma visão mais ampla da educação.
		3	“Supostamente trata-se de um currículo mais orientado para o desenvolvimento de competências, onde os objetivos específicos traçados devem assegurar, nos diversos ciclos e aos estudantes portugueses em particular, condições de formação e de integração	O modelo é caracterizado por um currículo orientado para o desenvolvimento de competências.



			profissional similares aos dos demais estados europeus.”	
		4	“Havendo uma preocupação do respeito por uma escola de massas mas não massificado pretende-se que os estudantes tenham uma concepção de currículo mais como um processo do que um produto.”	Há uma concepção de currículo mais como um processo do que um produto.
Importância da investigação		1	“A investigação é fundamental. No entanto, há fortes condicionantes na legislação e, por tal, uma formação avançada na especialidade e atualizada no campo das teorias educacionais, das metodologias de investigação e intervenção educativa em vários domínios e a promoção do desenvolvimento de capacidades de análise educacional, de mobilização de conhecimentos teórico/metodológicos, de equacionamento das dinâmicas educativas e de intervenção educativa fundamentada, é adiada para um 2º ciclo de estudos.”	A investigação é importante mas condicionada pelas dinâmicas e pela intervenção.

		2	<p>“A investigação é contemplada ao longo do curso com unidades curriculares específicas no âmbito das metodologias de investigação.”</p> <p>“Pretende-se que os estudantes desenvolvam práticas que se sustentem em metodologias de investigação e que tenham em consideração perspectivas teóricas recentes.”</p>	A investigação é contemplada na componente teórica do curso para sustentar as metodologias.
		3	“Os novos princípios orientadores destes modelos de formação de professores, cada vez atribuem mais importância à investigação. Entendemos que esta deve estar reforçada nas componentes de formação e deve ser uma constante ao longo de toda a formação inicial e contínua.”	A investigação tem importância crescente neste modelo mas deve ser reforçada.
		4	“Neste momento não se faz investigação a nível da formação de base, ensaia-se”	A investigação é apenas ensaiada.
II – Conceções de	Conceções de supervisão	1	“Proximidade, rigor e criticidade [são as principais características do modelo de supervisão da instituição formadora].”	O modelo de supervisão tem como características a

supervisão pedagógica e de inovação curricular			<p>“Na Licenciatura, a supervisão é quase inexistente. Nos estágios profissionalizantes, a supervisão é uma forma de conhecimento didático que ajuda a situar o estudante, compreendo a sua situação.”</p> <p>“A supervisão é essencial, enquanto modo e/ou oportunidade de desenvolver a profissionalidade docente de forma singular e entre pares.”</p>	<p>Proximidade, rigor e criticidade.</p> <p>A supervisão, nos estágios profissionalizantes ajuda a situar, compreender e desenvolver a profissionalidade docente mas, na Licenciatura é quase inexistente.</p>
		2	<p>“A concepção de supervisão tem subjacentes princípios como a cooperação (entre supervisores – pela partilha constante – e entre os estudantes); a autonomia dos estudantes; a reflexão; a investigação.”</p> <p>“A supervisão pedagógica constitui um acompanhamento sistemático da prática</p>	<p>A supervisão tem subjacentes princípios como a cooperação, a autonomia, a reflexão e a investigação.</p> <p>A supervisão é um</p>

			pedagógica do um estagiário contemplando a observação da intervenção e sua preparação.”	acompanhamento sistemático da prática pedagógica.
		3	<p>“A supervisão pedagógica organiza-se de acordo com os princípios legais estipulados, incluindo períodos de observação e colaboração em situações de educação e ensino, bem como a prática supervisionada em sala de atividades nas instituições. Proporciona experiências de planificação, ensino e avaliação de acordo com os contextos, e é concebida numa perspetiva de formação considerando a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem, não só do formando, como também nos seus alunos.”</p> <p>“Um bom processo de supervisão é fundamental na formação de professores, permite regular, limar e aprofundar competências essenciais ao perfil de professor que se pretende cada vez melhor.”</p>	<p>A supervisão suporta-se nos respetivos princípios legais, inclui observação, prática supervisionada, proporciona planificação, ensino e avaliação.</p> <p>O processo de supervisão é fundamental na formação de professores, permite regular, limar e aprofundar competências</p>

				essências ao perfil de professor.
		4	<p>“A meu ver, a supervisão que está em vigor na Instituição onde trabalho parece-me séria e consistente.”</p> <p>“A supervisão é fundamental desde que feita de uma forma séria.”</p>	
	Papel do supervisor	1	<p>“Todas as semanas os estudantes são convidados a refletir sobre a intervenção educativa. Esta reflexão é muitas vezes orientada.”</p> <p>“Presença científica e pedagógica [são mais-valias do processo de supervisão nos cursos de formação de professores]”</p> <p>“O papel dos supervisores não foi alterado naquilo que é fundamental. Apesar de existir menos tempo de estágio no modelo atual, a atividade supervisiva tem os mesmos contornos estruturantes.”</p>	O supervisor tem o mesmo papel no modelo atual, acompanha e monitoriza a planificação, orienta a reflexão e é presença científica e pedagógica.

			<p>“A planificação é elaborada pelo estagiário com o acompanhamento e monitorização do professor cooperante e supervisor.”</p>	
		2	<p>“Considero que o papel atribuído aos supervisores institucionais e aos orientadores cooperantes não se diferencia muito do modelo anterior, apesar do tempo de estágio dos alunos ser inferior.”</p> <p>“É esperado que orientem a planificação, execução e avaliação da intervenção educativa apoiando uma apropriação da relação teoria-prática por parte dos estudantes.”</p>	<p>O papel do supervisor não se diferencia do modelo anterior, orienta a planificação, execução e avaliação.</p>
		3	<p>“O papel atribuído aos supervisores/orientadores é de uma exigência cada vez maior, não só pelas competências necessárias que terá de evidenciar ao longo de todo o processo, mas também porque ele próprio passa a ser um modelo na sua tarefa.”</p>	<p>O supervisor é modelo.</p>

		4	<p>“Experiência e competência do supervisor que leva a momentos de preparação de aulas, visionamento e reflexão [são as principais características do modelo de supervisão].”</p> <p>“Continuo a repetir o que os estudantes manifestam. O supervisor é o mediador entre a ESE e o local de estágio. Se o supervisor for seguro, no domínio dos conhecimentos e no trato, os estudantes sentem-se responsabilizados mas acompanhados.”</p>	<p>A experiência e competência do supervisor que leva a momentos de preparação de aulas, visionamento e reflexão.</p> <p>O supervisor é mediador, responsabiliza e acompanha.</p>
III – Processo de supervisão, em contexto de formação inicial de	Importância da prática pedagógica e articulação teoria-prática	1	“Poucas possibilidades [oferece este modelo para uma relação teoria-prática] que devem ser aproveitadas ao máximo e de forma cirúrgica.”	Há poucas possibilidades de relação teoria-prática.
		2	“Este modelo possibilita uma relação da teoria com a prática pois os estudantes têm a possibilidade de realizarem estágio de iniciação à	Há possibilidade de articulação TP mas pouco tempo de

professores do 1.ºCEB			prática profissional na Licenciatura em Educação Básica e posteriormente no âmbito de mestrado sendo acompanhado por unidades curriculares que comportam conhecimentos essenciais à prática. A realização destes estágios permite também uma maior apropriação dos conhecimentos abordados nas unidades curriculares ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado. No entanto, este modelo deveria contemplar mais tempo de prática pedagógica.”	prática pedagógica.
		3	“O exercício da relação teoria-prática tem de ser constante. Em cada situação ou momento de observação e intervenção, o formando tem de ter a capacidade e a destreza para aliar constantemente os pressupostos teóricos aos práticos, bem como refletir sobre os mesmos.”	A relação TP tem de ser constante.
		4	“Há muitas vezes um desfasamento entre o ideal de estágio e a prática pedagógica.”	Há um desfasamento entre TP.



			“Acrescento ainda que genericamente o modelo que se encontra nos centro de estágio é o uso e abuso do manual escolar e aquilo a que eu chamo de “fichite aguda”.	
Tempo de estágio importância da supervisão/estágio)	1	“A vantagem [da supervisão /orientação] é sobretudo o foco, ou seja, com menos tempo é necessário situar a ação naquilo que realmente importante (promoção de aprendizagens efetivas e felizes). As limitações estão associadas à didática, porque há menos tempo e poucas oportunidades para refletir sobre o modo como se ensina.”	Há menos tempo para as didáticas e para as reflexões sobre o processo de ensino.	
	2	“Em relação ao modelo anterior, considero que a supervisão não alterou muito. O que se diferencia sobretudo é o tempo de estágio dos estudantes.” “O processo de supervisão é essencial para apoiar e desafiar a prática dos estudantes, ajudá-	O tempo de estágio dos estudantes é diferente do modelo anterior o que se reflete no apoio da	

			los a uma adequada articulação teórico-prática, verificar se a adaptação e relacionamento na instituição de estágio é apropriada, verificar se a instituição de estágio oferece as condições necessárias para os estudantes responderem às competências definidas, apoiar os orientadores de estágio a ajustar o seu perfil supervisor de forma a auxiliarem e estimularem os estudantes.”	supervisão.
		3	“Destacamos o aumento na duração dos mestrados profissionalizantes, quer nos mestrados conjuntos, quer no mestrado em Ensino do 1º CEB, bem como o reforço de algumas componentes de formação. Estes perfis caracterizam o desempenho profissional do professor do 1º CEB, integrando as respetivas exigências da formação inicial, a indispensável aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e uma	A duração dos mestrados profissionalizantes aumentou e foram reforçadas algumas componentes de formação.  As limitações prendem-se com o

			<p>contínua adequação aos sucessivos desafios que lhe são colocados.”</p> <p>“No que se refere às vantagens [do atual modelo de formação] parece-nos que a proximidade e o “estilo” de supervisão por nós adotado seja uma mais-valia. As limitações por vezes prendem-se com o tempo destinado ao próprio estágio, nomeadamente naqueles formandos em que mais umas semanas poderiam marcar a diferença. Daí termos desde o início a consciência de que, uma vez iniciado o período da prática profissionalizante, não há tempo a perder.”</p>	tempo de estágio.
		4	“Os estágios são muito reduzidos.”	Os estágios são reduzidos.
	Relação supervisiva	1	“Há um forte acompanhamento desde a observação, preparação, planificação, seleção da estratégia de intervenção e avaliação. A relação com os estudantes é muito boa: o supervisor não faz o caminho pelo estudante.”	Na relação supervisiva há acompanhamento em toas as fases do processo.

			<p>“A relação [entre as equipas de supervisores e de orientadores] é caracterizada por uma proximidade/distância ótima.”</p>	
		2	<p>“Na minha opinião a relação estabelecida com os estudantes é próxima pois há uma observação sistemática da prática ocorrendo quinzenalmente. A planificação da intervenção também é verificada antes da sua execução o que permite um acompanhamento muito sistemático do estudante.”</p> <p>“A supervisão que é efetuada contempla características que valorizam trabalho cooperativo entre os estudantes, uma atitude ativa e de interdependente.”</p> <p>“Considero que a relação existente ente as equipas de supervisores da ESE e de orientadores cooperantes é uma relação de confiança e de reconhecimento profissional muito positivo.”</p> <p>“Como já temos uma tradição muito grande na</p>	<p>Há relação próxima com os estudantes e confiança e reconhecimento entre supervisores e orientadores.</p> <p>A supervisão valoriza o trabalho cooperativo.</p>

			formação de professores a relação com as instituições cooperantes já está consolidada o que facilita muito todo o processo de supervisão.”	
		3	“Apesar da exigência, há uma boa relação com os estagiários ao nível da proximidade e do apoio necessário.”	Há boa relação, com proximidade, apoio e exigência.
		4	“É importante que se definam as regras à partida. Modelo de planificação, tempos de apresentação e respetivas correções e ainda de reuniões intercalares conjuntas. Depois obviamente que se trocam ideias no final de cada intervenção.”	Há definição de regras, correções das apresentações das planificações, reuniões intercalares e partilha de ideias após as intervenções.
IV– Supervisão pedagógica e inovação curricular	Estratégias pedagógicas	1	“Aponto para um professor que terá desenvolvido uma série de competências essenciais a uma prática educacional contemporânea, tais como: a) soluciona problemas, com base na aplicação prática dos conhecimentos e na análise de relações de causa-efeito, estabelecendo	O supervisor aponta estratégias de resolução de problemas, procura de qualidade científica e pedagógica,

			prioridades de atuação e aplicando, de forma estruturada e sistemática, metodologias de resolução de problemas, mesmo quando confrontado com situações de informação limitada ou incompleta (...) evidencia constante procura de elevada qualidade no trabalho que realiza, valorizando o saber científico, o saber-fazer e o saber pedagógico (...) dinamiza e compromete os elementos das equipas em que trabalha com objetivos mais amplos e padrões de desempenho superiores, responsabilizando-os pelos resultados obtidos e reconhecendo os seus sucessos”	envolvimento da equipa e responsabilização nos resultados.
		2	“É solicitado aos estudantes que realizem um portfólio reflexivo com o intuito de levantar questionamentos sobre a própria prática pedagógica e procurar, autonomamente e com apoio dos orientadores, respostas para o ajustamento da intervenção e seu desenvolvimento pessoal e profissional.”	O supervisor solicita aos estudantes a realização de portfólios reflexivos de desenvolvimento pessoal e profissional.

		3	<p>“Os novos cursos têm feito um esforço muito grande sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas e refletidas dos seus formandos. Exemplo disso são os portfólios e os relatórios exigidos, sobretudo os derivados das práticas profissionais.”</p>	<p>Desenvolvem-se práticas reflexivas suportadas em portfólios e relatórios das práticas profissionais.</p>
		4	<p>“Pretende-se um professor reflexivo e que tenha a percepção de que a sua formação será um processo ao longo da vida. Será importante ainda que entenda os desafios do século XXI e a exigência de uma escola cheia de diversidades. A meu ver e, para além das competências já elencadas por Perrenoud, acho fundamental uma cultura geral e humanista consistente.”</p> <p>“Sim, tudo isso [a supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários, valorização da criatividade, dos recursos, dos dispositivos curriculares para além do manual, de estratégias curriculares diversas</p>	<p>Pretende-se um professor reflexivo.</p> <p>A supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários, valorização da criatividade, dos recursos, dos dispositivos curriculares para além</p>

			como pesquisas, trabalho de grupo e portfólios].”	do manual, de estratégias curriculares diversas como pesquisas, trabalho de grupo e portfólios.
Inovação curricular	1	<p>“Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras sempre”</p> <p>“Sim, o processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras. São uma lufada de ar fresco, porque toda a prática está centrada numa pedagogia relacional com um forte investimento em olhares transgressores.”</p> <p>“[O Professor] manifesta proatividade, antecipando eventuais necessidades e/ou dificuldades, para as quais procura respostas imediatas e em tempo útil, em vez de esperar passivamente por ordens ou instruções (...) manifesta criatividade, identificando</p>	<p>Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras.</p> <p>O processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras.</p>	



			<p>potencialidades novas com base nos recursos disponíveis em constante procura de elevada qualidade nos trabalhos que realiza e nos serviços que presta (...) adere, com facilidade, a eventuais mudanças que impliquem alterações de processos e metodologias de trabalho na sua área de atividade e/ou nas respetivas funções”</p> <p>“[Quanto aos processos de inovação curricular] os fatores que facilitam: relação com os alunos e com as instituições, bem como a objetividade da estratégia de avaliação. Fatores que dificultam: relação com os outros professores e, em alguns casos, os contextos.”</p>	<p>As práticas curriculares inovadoras são uma lufada de ar fresco.</p> <p>O professor antecipa necessidades, procura respostas, manifesta criatividade, adere a mudanças que impliquem alterações de processos e metodologias de trabalho.</p> <p>Os processos de inovação curricular são facilitados pelas relações com alunos e instituições e pela</p>
--	--	--	---	--

				objetividade da avaliação mas são dificultados pelas relações com outros professores e por alguns contextos.
		2	<p>“Sim [os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras.]. A própria avaliação efectuada ao desempenho do estagiário contempla a criatividade nas estratégias de intervenção como item a considerar.”</p> <p>“Considero que o aspeto que mais limita os processos de inovação curricular diz respeito ao tempo de estágio (1 semestre) que os estudantes possuem. Dependendo das instituições e dos orientadores cooperantes, por vezes, observa-se que alguns contextos são menos propícios a essa inovação pois incentivam o desenvolvimento de uma prática tradicional ou já consolidada no</p>	<p>A avaliação de desempenho do estagiário incentiva o desenvolvimento de estratégias curriculares inovadoras, contempla a criatividade.</p> <p>Os processos de inovação curricular são limitados pelo tempo de estágio e por alguns contextos de intervenção com</p>

			contexto de intervenção.”	prática tradicional.
		3	<p>“[Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras] Sempre. Isso não significa que aconteça na mesma proporção, muitas vezes depende da capacidade de persistência dos estagiários, nomeadamente quando encontram um professor cooperante mais inflexível.”</p> <p>“Pelo menos tem essa obrigação [o processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras], sobretudo porque as instituições de formação de professores devem ser pioneiras e inovadoras. Uma boa base ao nível dos conhecimentos técnico-científicos é fundamental para assegurar uma boa prática profissionalizante.”</p>	<p>Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras sempre mas depende da persistência dos estagiários e da flexibilidade do professor cooperante.</p> <p>O processo de supervisão pedagógica tem a obrigação de potenciar desenvolvimento de práticas curriculares</p>

				inovadoras porque as instituições de formação de professores devem ser pioneiras e inovadoras.
		4	<p>“[Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras] Sempre.”</p> <p>“[O processo de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras] depende de quem orienta, da bibliografia recomendada e da própria experiência do supervisor desde que alargada”</p> <p>“O maior obstáculo [à implementação processos de inovação curricular] são os modelos no local de estágio. É difícil remar contra uma corrente tradicionalista.”</p> <p>“Os professores têm muito receio de ousar mudar e sair da sua zona de conforto.”</p> <p>“A preocupação com as avaliações a nível</p>	<p>Os estagiários são incentivados a desenvolver estratégias curriculares inovadoras sempre.</p> <p>O maior obstáculo à implementação processos de inovação curricular é o modelo de corrente tradicionalista no local de estágio.</p>

			nacional é um “entrave à criatividade”.	A avaliação é um entrave à criatividade.
	Autonomia pedagógica e curricular dos professores/estagiários	1	<p>“[A supervisão promove a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários] essencialmente na criação de recursos, estratégias e dispositivos pedagógicos alternativos a uma pedagogia da transmissão.”</p> <p>“ [O professor] gere eficazmente o tempo e sabe organizar-se em termos profissionais e de trabalho (...) norteia a sua atuação pelo respeito de normas deontológicas e condutas moral e socialmente aceites, responsabilizando-se pelo seu próprio bem-estar, assim como pelo dos outros”</p>	<p>A supervisão promove a autonomia na criação de recursos e estratégias.</p> <p>O professor gere o tempo, organiza o trabalho, respeita as normas e responsabiliza-se pelo bem-estar próprio e dos outros.</p>
		2	<p>“Sim, é dada autonomia na gestão da planificação pois considera-se que esta é flexível devendo ser ajustada em função da pertinência no momento da intervenção.”</p>	<p>Há autonomia na planificação flexível.</p> <p>O tipo de supervisão</p>

		<p>“O tipo de supervisão adotado incentiva a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários ao nível das propostas de intervenção e da própria execução da componente teórica, nomeadamente na estrutura das planificações, na execução das estratégias de intervenção a implementar e que devem ir para além do uso do manual, na realização do portfólio reflexivo (esperando-se mesmo que este revele a singularidade da prática e questionamento de cada estudante).</p>	<p>adotado incentiva a autonomia pedagógica e curricular dos estagiários ao nível das propostas de intervenção, na singularidade da prática e questionamento de cada estudante.</p>
	3	<p>“Claro [que existe margem de autonomia]. Esta até deve considerar os vários modelos de planificação que foi tendo conhecimento ao longo da sua formação inicial e ajustar/adequar os mesmos ao contexto e à realidade da turma onde está a fazer a sua prática profissionalizante.”</p> <p>“Nos aspetos reguladores associados à confiança e à autonomia, ainda mais num modelo</p>	<p>A autonomia deve considerar os ajustes da planificação ao contexto e à realidade d aprática profissionalizante.</p> <p>A confiança e a</p>

			supervisivo que estimule constantemente os formandos a inovarem, a arriscarem sem medo de experienciar o novo.”	autonomia estimulam a inovação e a experiência do novo.
		4	“Sim [existe margem de autonomia para o/a estagiário/a gerir a planificação], desde que, seja explícito para o próprio estudante e consiga transmitir a ideia ao professor cooperante e supervisor. Essencialmente que seja eficaz com a turma.”	Há margem para a autonomia se for explícito para o estudante, para o cooperante e para supervisor a eficácia pedagógica com a turma.





APÊNDICE VII - GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DA  
ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS *FOCUS GROUP* A  
ESTAGIÁRIOS



Grelha de organização da análise de conteúdo de *Focus Group* a Estagiários

Dimensões	Categorias	Sujeitos	Unidades de sentido	Inferências
	Conceção de formação	1	<p>A licenciatura prepara-nos para a exigência do Mestrado mas a Licenciatura deveria ser mais reduzida ou o tempo de Mestrado maior porque seria mais eficiente. Eu aprendi muito mais neste ano de Mestrado do que nos três anos de Licenciatura. Apesar da teoria se importante e é a base da nossa prática, na prática aprendemos a ser educadores e professores.</p> <p>Havia momentos em que nos juntávamos [todas as estagiárias] para criar [atividades] para toda a escola. (...) os professores também têm essa rotina de partilhar recursos.</p> <p>As planificações que fizemos durante a Licenciatura eram um pouco abstratas. Disseram-nos que temos de conhecer o grupo ou a turma com quem trabalhamos para ir de encontro aos interesses e motivações, para conseguirmos</p>	<p>O modelo de formação inicial é composto por uma licenciatura e mestrado. A primeira confere boa preparação mas a segunda deveria ser maior.</p> <p>As estagiárias trabalham em conjunto na preparação de atividades.</p> <p>A planificação só é realista ao iniciar a prática.</p>

		<p>realizar uma planificação de uma atividade que seja adequada. Mas depois, ao realizarmos essas planificações, se não conhecermos o outro lado, não será algo real.</p> <p>No final do estágio o trabalho é mais individual, cada estagiária do par pedagógico assume uma semana das aulas que vamos lecionar.</p> <p>É essencial para o professor ter a capacidade de refletir a prática, para conseguir melhorar. Refletir sobre a atividade de fiz, sobre os pontos que correram bem, os pontos bons e os pontos a melhorar. Foi importante reformular a ação educativa nesse sentido. Escrever mesmo o que realmente temos de reformular é o ponto de partida para conseguirmos, na próxima aula ou atividade que fizermos, termos a noção de que ponto tem de ser</p> <p>Numa das unidades foram-nos pedidas algumas reflexões sobre os trabalhos de grupo ou sobre um determinado tema e no início foi complicado</p>	<p>No final do curso o trabalho final é individual.</p> <p>É predominante a importância de refletir sobre a prática e melhorar a ação educativa.</p>
--	--	---	--

			<p>perceber o que era refletir, porque fugia um pouco para um resumo. Tivemos de perceber o erro para depois na prática percebermos o que era realmente uma reflexão.</p> <p>melhorado e pode fazer toda a diferença.</p> <p>Mais essencial é como a reflexão e como o saber refletir nos ajudou. Aquilo que concluímos na reflexão conseguimos aplicar.</p> <p>Ter um contacto pessoal, ter turmas com menos alunos, [a instituição formadora] ajudou na minha formação. É mais fácil organização das unidades curriculares e dos trabalhos que tínhamos de fazer. Haver o contacto, não ser só o debitar de matéria para muitos alunos e o facto de aqui a instituição ter essa abertura foi essencial. Mesmo na prática podemos falar com outros professores que tivemos e sabemos que eles são profissionais numa área específica, das ciências ou da matemática, foi importante consultá-los e como já os conhecíamos, já tínhamos mais à</p>	<p>Nas unidades/disciplinas também são solicitados trabalhos de reflexão.</p> <p>Há comunicação com professores</p>
--	--	--	--	---

			<p>vontade de pedir opiniões para atividades ou para nos ajudarem a realizar algumas planificações.</p> <p>Apesar de nos queixarmos da escola ser pequena, de não ter lugar para estacionar o carro, de não termos espaço para comer se trouxermos refeições de fora, penso que isso chega a ser minorizado quando chegamos à prática e ao que é formar.</p> <p>Aqueles materiais que têm de ser construídos manualmente ficam um pouco mais aquém.</p> <p>Aqueles que tivemos de realizar e que nos ensinaram a fazer não foram os melhores para utilizar na prática. Digitalmente, num computador, esses recursos, jogos, sites que podemos encontrar e construir um livro digital foram bem implementados e a utilização bem explicada. O facto da escola incentivar a utilização de tão diversos recursos faz com que depois nós consigamos ganhar uma autonomia e na prática conseguimos aplicá-la.</p>	<p>especializados em determinadas áreas para aperfeiçoar as planificações.</p> <p>São construídos materiais pedagógicos adaptados.</p> <p>Os recursos digitais e as tecnologias são implementadas.</p>
--	--	--	--	--

I-Modelo de Formação Inicial de Professores			Em questão de saídas profissionais, acho que o nome da instituição, da faculdade, está muito bem cotado e acho que isso nos vai dar vantagem depois, para conseguirmos um futuro profissional. A todo o lado que vou, se disser que sou desta instituição, veem-me com um olhar diferente. Quem conhecer a educação conhece o nome desta instituição.	
		2	O modelo tem a vantagem de permitir, com a prática, saber o que se aprendeu com a Licenciatura e melhorar.	O modelo suporta a prática na teoria adquirida previamente na Licenciatura.
		3	<p>É difícil conciliar o tempo para os trabalhos individuais e de grupo das unidades curriculares e de estágio.</p> <p>Na Licenciatura nós falávamos na primeira pessoa e no fim do Mestrado refletimos a falar na terceira pessoa. É completamente diferente, parece que é outra pessoa a fazer a reflexão. Agora já interiorizámos, mas no início eu estava a</p>	<p>É difícil conciliar os trabalhos solicitados para as unidades curriculares e o estágio em simultâneo.</p> <p>A forma de refletir</p>

			<p>refletir e parecia que tinha sido outro a fazer... ele é que fez mas eu é que escrevo.</p> <p>Acho que houve uma maior proximidade no estágio em Educação Pré-escolar porque no 1.º Ciclo nós estamos do outro lado, eles têm de estar sentados, não há tanta proximidade, não há aquele carinho de manhã. (...) senti-me mais triste em abandonar o estágio em Educação Pré-escolar do que no 1.ºCiclo porque neste só criei laços maiores com certas crianças. Na Educação Pré-escolar eu senti uma grande proximidade com todos, havia mais momentos de interação, acolhimento, o chegar a despedida.</p>	<p>muda da Licenciatura para o mestrado.</p> <p>No cursos de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo são notórias as diferenças entre os dois contextos, na afetividade e proximidade com as crianças ou com os alunos.</p>
		4	<p>Uma das vantagens do Modelo de Bolonha foi permitir-nos fazer mais trabalhos em grupo, conhecer melhor as pessoas e desenvolver melhor essa capacidade Nós, nas instituições, fazemos muitos trabalhos em grupo, o que não acontecia antes.</p> <p>Aqui [na instituição formadora] dão-nos</p>	<p>O modelo de formação assente nos pressupostos de Bolonha permite a realização de mais trabalhos de grupo.</p> <p>A instituição formadora</p>



			<p>conhecimento de recursos que podemos utilizar na prática e não nós nos dizem que existem como nos ensinam como podemos utilizar.</p> <p>No [estágio em] Pré-escolar eu era mais chegada às crianças mas no 1.ºCiclo eu notei que eu tinha que, como era o 1.ºAno, eles estavam habituados a contar tudo o que tinham feito no dia anterior ou no fim de semana e nós chegámos a uma altura em que temos de dizer que não podemos falar mais, temos que dar os conteúdos e isso foi difícil para mim mas também foi difícil para eles. Prepará-los para o 1.ºCiclo é um trabalho que nos custa mas a verdade é que temos que o fazer.</p> <p>Entre estagiárias as reuniões são mais com o par pedagógico, a não ser que tenhamos que planificar em conjunto para o mesmo ano de escolaridade e aí reuníamos na instituição.</p> <p>[Para organizar a planificação] nós perguntávamos à professora [cooperante] que conteúdos poderíamos lecionar. Depois, em par</p>	<p>providencia recursos e formação específica para a sua utilização.</p> <p>Há maior proximidade no estágio. de Educação Pré-escolar.</p> <p>Há reuniões frequentes de pares de estágio e com outros estagiários do mesmo ano de escolaridade para planificações</p>
--	--	--	--	--

		<p>pedagógico uma aula, propúnhamos e o orientados dava-nos sugestões. Ao elaborarmos e planificação no Pré-escolar, ainda foi em rede, no 1.ºCiclo começamos em grelha mas a meio do estágio, o supervisor incentivou-nos a tentar uma planificação que ia de encontro ao Pré-escolar e ao 1.ºCiclo. era então em rede e tinha um tema, através do qual ciávamos a planificação. Essa inovação permitiu-nos interligar os contextos e ter outra atenção.</p> <p>No meu primeiro dia de aulas, eu tinha a ideia que o 1.ºCiclo era muito à base de fichas e do livro. Fui perdendo essa ideia, enquanto estudante. Nos dias de hoje, as tecnologias são muito utilizadas na sala de aula e nós sentimos essa necessidade de tornar as nossas aulas mais tecnológicas. Eles têm esses recursos em casa, que antes não tinham e se chegarem à escola trazem-nos conhecimentos e eu noto que eles ficam mais interessados.</p>	<p>conjuntas.</p> <p>As planificações são sugeridas pelos orientadores.</p> <p>Os supervisores incentivam a adequação da planificação ao contexto de intervenção.</p>
--	--	---	---

		5	<p>Este novo modelo tem as suas vantagens mas a carga de trabalhos de grupo, às vezes, é excessiva. Nós, às vezes não conseguimos conciliar tudo. Temos as frequências e temos que nos reunir para trabalho de grupo e é um bocado excessivo.</p> <p>Ao longo da formação, fomos sempre encaminhados para o profissional reflexivo e isso foi uma mais-valia porque na fase final do Mestrado temos mesmo a necessidade de estar constantemente a refletir sobre as práticas.</p>	<p>O modelo tem uma carga excessiva de trabalhos de grupo, em simultâneo com frequências.</p> <p>O modelo encaminha para o profissional reflexivo.</p>
		6	<p>Existem pares pedagógicos com as vantagens de trabalhar em equipa.</p> <p>Chegando ao Mestrado estamos mais predispostos para aprender porque, durante a Licenciatura, já andámos três anos a aprender temas repetidos (...) não tínhamos tanta consciência, nem estávamos tão bem formados, nem tínhamos tanta prática e éramos mais novos. Agora sim, [no Mestrado] temos que nos</p>	<p>É vantajoso trabalhar entre pares pedagógicos.</p> <p>Após o</p>

		<p>especializar perceber afinal o que é a Educação e no que vamos trabalhar daqui para a frente.</p> <p>Na faculdade vamos apresentando trabalhos de grupo só depois damos aulas com conteúdos, dúvidas e imprevistos.</p> <p>Nós temos a plataforma <i>moodle</i> e todos partilhamos as nossas planificações, (...) estratégias e recursos.</p> <p>Muitos desses aspetos não se aplicam só ao estágio mas também daqui para a frente, porque nós refletimos e existem colegas que não tiveram um apoio tão personalizado como nós e há certas situações que comentamos e elas pensam que isso não é um aspeto negativo, se calhar não implica nada a tua prática.</p> <p>A nível da Licenciatura, os estágios que temos, são só de observação. Podemos interagir mas não podemos lecionar.</p> <p>Durante a Licenciatura, para além da prática, nós poderíamos ter mais... nós chegamos ao estágio</p>	<p>aprofundamento da teoria na Licenciatura, o Mestrado permite a especialização e a preparação profissionalizante.</p> <p>As planificações são partilhadas entre os estagiários.</p> <p>Os estágios da Licenciatura são de observação.</p>
--	--	--	---

		<p>muito verdes, praticamente não sabemos planificar. Na Licenciatura, pensava que a planificação era algo muito difícil, muito complexo e depois, na finalidade, não é. É algo fácil e ao longo da Licenciatura não somos muito bem preparados a esse nível.</p> <p>Tanto daqui [ESE] como da outra instituição, acho que foram sempre muito boas. Aqui, a casa é pequena, nós conhecemos os professores todos. Se nós quiséssemos fazer uma experiência de ciências, falávamos com a professora de ciências. Se tínhamos uma dúvida de matemática, podíamos recorrer. Os professores estão muito disponíveis e é só mandar um email.</p> <p>Relativamente à instituição [de estágio] acho que era totalmente igual, até porque nós temos uma dinâmica diferente, temos mais do que um professor mas, mesmo assim, conseguíamos falar e expressar as nossas dúvidas. Estavam sempre muito disponíveis para nos ajudar.</p>	<p>A Licenciatura confere uma boa preparação.</p>
--	--	---	---

	Conceção de currículo	1	<p>O estágio é muito importante para as instituições porque há muitos professores que ainda são ligados ao [modelo] tradicional.</p> <p>Por vezes é difícil seguir a planificação, porque eles [os alunos] têm um ritmo muito acelerado. Com a pouca prática que temos, nem sempre cumprimos o que estava previsto (...) tivemos de improvisar com base nos conteúdos que estávamos a lecionar. A planificação também deve ser flexível. Se a turma estiver a dispersar e não estiver a perceber algum conteúdo, devemos, apesar da planificação, ser versáteis e poder alcançar os objetivos.</p>	Muitas instituições de estágio têm um modelo tradicional mas há flexibilidade para poder alcançar os objetivos.
		2	A planificação, para além de ajudar a planificar a semana toda, também nos ajuda a conversar com o professor e a fazer troca de ideias sobre os alunos e os conteúdos a dar mais atenção.	
		3	Quando faço uma planificação, quase nem quero usar o manual, embora sejam importantes e se	A planificação serve-se de diversos

		existem têm de ser utilizados, acho que já é uma seca, desculpem-me a expressão, mas se calhar fomos habituados a utilizar diferentes recursos, que não seja o manual porque [na Licenciatura] nós não tínhamos o manual para fazermos os trabalhos.	recursos.
	4	Nós temos um programa a cumprir, temos uma planificação. Eu notei que nos ajuda termos vários trabalhos que são avaliados, em vez de termos a teoria toda e só um teste de avaliação.	Há uma planificação e um programa a cumprir, diversos trabalhos para avaliação e não um só momento de teste.
	5	O facto da avaliação estar dividida por vários trabalhos via-nos ajudar porque se fosse só uma frequência podíamos não conseguir.	
	6	Na instituição de estágio os professores estavam habituados a outro tipo de trabalho [além do tradicional], a novas tecnologias mas, se calhar, há instituições que não aceitam, ou não acham viável porque os alunos distraem-se. Nesses	Algumas instituições consideram que as novas tecnologias distraem os alunos. Os estagiários tentam

			momentos, devemos tentar dar a volta e fazer reconhecer que, pelo que estudámos na Licenciatura, sabemos bem que esses recursos são muito importantes para os alunos.	fazer reconhecer a importância desses recursos para os alunos.
	Importância da investigação	1	Fomos tendo ao longo do curso várias cadeiras nas quais pudemos suportar essa parte da investigação que foi aplicada na nossa tese. Chegamos a um ponto em que nos repetimos nos trabalhos [de investigação] mas até é interessante, porque quando tivemos que fazer os inquéritos por questionário para aplicar aos pais e encarregados de educação das crianças, foi muito mais fácil perceber o que é e que ferramentas iríamos utilizar para aplicar o questionário.	O curso tem cadeiras de investigação que suportam a investigação para a tese. Os trabalhos de investigação repetem-se mas resultam profícuos quando é necessário recolher dados em contexto de estágio.
		2		
		3	Desde o segundo ano, nós tivemos sempre unidades curriculares de investigação que ajudaram muito a fazer a parte do relatório de	



			metodologias de investigação e a conhecer as etapas que teríamos de passar para conseguir chegar à conclusão de uma investigação, os instrumentos , os participantes no estudo e como poderíamos aplicar isso na prática. Tivemos que fazer inquéritos, questionários, entrevistas no estágio. Até nos queixamos que temos investigação do segundo ano até ao quinto.	
		4		
		5		
		6	Relativamente à pesquisa, previamente, havia sempre uma pesquisa, por exemplo, à quinta-feira eu entregava a planificação mas, mesmo assim, durante o fim de semana, eu não estava descansada. Gostava de ir pesquisar mais e de ver mais, o que podia fazer, que outras coisas existiam. Por vezes, chegava a mudar a planificação em certos aspetos porque, se calhar, descobria um jogo ou uma atividade que eles	A pesquisa ajuda a aprofundar o conhecimento e a consolidar a intervenção e a definir objetivos.

			<p>poderiam fazer e que tivesse mais efeito. Relativamente ao trabalho de grupo, em par pedagógico, as primeiras correram muito bem porque nos completávamos e tentávamos gerir o que cada um teria de fazer. A nível de estagiários e das atividades que nos foram propostas também correu muito bem porque fomos desafiados e definimos objetivos, o que cada um teria de fazer e o que seria necessário.</p>	
II – Conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular	Conceções de supervisão	1	A supervisão implica empenho, porque estamos [como estagiários] numa fase decisiva da nossa profissionalidade e o acompanhamento dos supervisores é a nossa base.	A supervisão é a base de acompanhamento da profissionalidade dos estagiários.
		2		
		3	A supervisão depende muito do orientador que temos.	A supervisão depende do supervisor.
		4		
	Papel do supervisor	1	O papel do orientador é mesmo orientar. (...) o supervisor ajuda-nos a estruturar as ideias e a ver a melhor forma de as aplicar. Corrige e dá	O supervisor orienta, ajuda a estruturar ideias e a implementá-

		<p>sugestões de melhoria das atividades para que possam criar implicação nos alunos.</p> <p>Há orientadores que nos dão feedback sobre as aulas até nos corredores, outros não nos dão feedback nenhuns, depende do tipo de formação ou do contacto que têm connosco.</p> <p>Há professores que são muito bons em teoria mas há outros que são melhores na prática e dão-nos ideias para a prática, isso depende muito do orientado que vamos ter.</p> <p>O professor cooperante vê-nos todos os dias a atuar, a errar, a progredir, a descobrir. Apesar dos supervisores estarem presentes com alguma regularidade, o professor está lá e sabe do que somos capazes e do que podemos progredir.</p> <p>Os supervisores têm a função de serem os mentores, os orientadores para a nossa prática. Aliás, como já tiveram essa experiência com outros [estagiários], sabem melhor o que sentimos e o que temos de fazer para alcançar o</p>	<p>las, corrige e dá sugestões de melhoria.</p> <p>Alguns orientadores dão feedback diariamente.</p> <p>O orientador tem mais noção das capacidades do estagiário do que o supervisor.</p> <p>Os supervisores são</p>
--	--	---	---

			<p>sucesso. Tivemos sorte no supervisor porque conseguiu manter-nos no primeiro lugar. A primeira coisa que fazia era estar preocupado com o que nós tínhamos que fazer.</p> <p>Penso que tive sorte com o professor cooperante. Nunca esperei encontrar alguém que me apoiasse como apoiou que me incentivasse a ser melhor, a dinamizar as aulas para além do livro, pois apesar do programa ser seguido, as atividades e as dinâmicas são o que ficam nos alunos. Aquelas que marcam os alunos e que dão trabalho, porque nós pensámos naquilo que eles gostavam de fazer. Vamos de encontro àquilo que eles realmente gostam e essas são as mias significativas para eles. O orientador de estágio [professor cooperante] também tem a função de observar a aula e de nos dizer como é que correu e ser também um crítico da aula, o que correu bem e o que poderíamos melhorar , ser também o apoio nas planificações e no fornecimento dos</p>	<p>os mentores da prática.</p> <p>O orientador tem a função de ser um crítico da aula.</p>
--	--	--	--	--

			documentos e das informações dos alunos ou problemas específicos. Podem ser a ponte para percebermos porque é que algum aluno tem aquela atitude.	
		2	O supervisor é muito importante para fazer a ponte entre nós [estagiários] e a instituição [de estágio] e entre nós e o professor cooperante. Por acaso não é o caso mas se houver conflitos, o supervisor é o mediador.	<p>O supervisor faz a ponte entre os estagiários, a instituição de estágio e entre os estagiários e o professor cooperante.</p> <p>O supervisor é o mediador.</p>
		3	<p>O supervisor ajuda-nos na postura e na comunicação a dar aulas porque não temos muita perceção dos nossos tiques (...) ajuda na planificação e na reflexão.</p> <p>O professor cooperante ajuda-nos a dar os materiais para nós [estagiários] lecionar-nos.</p>	O supervisor ajuda o estagiário na postura, na comunicação, na planificação e na reflexão.

			<p>[O supervisor é importante] para nos dar as orientações devidas, por exemplo, sobre o que é o enquadramento teórico, o que tenho de escrever. Portanto é sempre bom termos alguém que nos esteja a ajudar e a dar-nos feedback daquilo que nós devemos escrever e que é melhor para nós, tendo em conta a nossa prática.</p> <p>O supervisor, para além de nos avaliar, dava muitos feedback , sobretudo de aspetos que eu tinha de melhorar. (...) Eu não preciso de aspetos positivos, preciso que me critiquem, para eu fazer melhor para a próxima. Ajudou-nos muito a crescer.</p> <p>[O nosso supervisor] leva-nos a todas as formações, vamos todos.</p> <p>O nosso orientador também nos propôs dinamizar o São Martinho na instituição e também tivemos que trabalhar não só com o par pedagógico mas com os colegas.</p>	
		4	Os nossos orientadores incentivam-nos a criar	

		<p>sempre coisas novas.</p> <p>Dialogamos bastante com o nosso professor cooperante e ela ajuda-nos porque está na prática e tem mais experiência do que nós. (...) O supervisor também nos dá o feedback para chegar ao estágio e intervir de forma adequada. Esse trabalho em equipa ajuda-nos.</p> <p>Eu notei que nós fomos desafiadas, ao longo do estágio, pelo nosso supervisor (...) e se não fossemos desafiadas, se calhar, agora não tínhamos os conhecimentos que agora temos. Os pequenos pormenores de circular na sala, o ser mais assertivo fazem a diferença nas nossas aulas.</p> <p>Eu e o meu par pedagógico tivemos dois professores cooperantes e notámos que eram completamente diferentes, por exemplo um dizia que estava sempre tudo bem e nós achávamos que não estávamos a conseguir melhorar. A segunda professora, como tinha passado pela</p>	<p>O supervisor desafia os estagiários a ser mais assertivos.</p>
--	--	--	---

			fase de estagiária, há pouco tempo, ela já ia à queles por menores que nos ajudavam a melhorar. Como ela sabia bem o que nós estávamos a sentir, ajudava-nos bastante e sempre nos incentivou a fazer coisas diferentes, por exemplo atividades que nos davam trabalho a preparar e que os alunos faziam em cinco minutos mas que ficavam na memória deles.	
		5		
		6	<p>O supervisor é uma luz ao fundo do túnel, porque nós temos de construir o nosso caminho, só que às vezes acontecem imprevistos e não sabemos como resolver, como nos orientarmos e o supervisor dá sugestões e alerta para o que pode acontecer. (...) Ajuda-nos a melhorar a postura e (...) mostra-nos o que devemos melhorar.</p> <p>A nossa orientadora chamou-nos a atenção para erros que nem sonávamos que cometíamos, expressões que tínhamos, a necessidade de circular pela sala e de chegar perto de uma</p>	O supervisor é uma luz ao fundo do túnel, dá sugestões e alerta.



			<p>criança.</p> <p>Para além de termos mais do que um professor [cooperante], tínhamos ainda a oportunidade de planificar com outros professores de outras turmas, o que nos levava a conhecer mais pessoas e a tirar mais dúvidas.</p>	
<p>III – Processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.ºCEB</p>	<p>Importância da prática pedagógica, avaliação e articulação teoria-prática</p>	1	<p>As reflexões ajudam-me a avaliar e a melhorar. A heteroavaliação é feita através das observações, pelos supervisores e pelo par pedagógico. Temos de realizar a avaliação teórica ao longo de todo o percurso em todos os pontos sensíveis de estágio.</p> <p>Fui com outra mentalidade para o estágio em 1.ºCiclo [em relação ao estágio anterior]. O receio em estágio no Pré-escolar foi muito maior do que no 1.º Ciclo. Já sabíamos que íamos estar com uma turma, que iríamos dar aulas de segunda a quarta. A adaptação foi muito melhor. O facto de termos tido um estágio anterior fez com que os</p>	<p>As reflexões ajudam a avaliar e a melhorar.</p> <p>Nos pontos sensíveis de estágio há avaliação contínua.</p> <p>O receio é menor após o primeiro estágio, a adaptação é melhor e os objetivos são alcançados mais facilmente.</p>

			nossos objetivos fossem atingidos muito mais facilmente, logo desde o início.	
		2	Só na prática é que sabemos as nossas dificuldades, o que realmente aprendemos na Licenciatura e que ainda temos que melhorar	Na prática reconhecem-se as dificuldades.
		3	<p>Sinto que a avaliação em 1.ºCEB é mais qualitativa do que as anteriores. Nas reflexões e no portfólio corrigiam-me mais a ortografia e as frases. Deveriam dar uma avaliação a meio do semestre quantitativa, para saber se estamos a evoluir. No final do semestre somos obrigados a auto avaliar-nos e não sabemos concretamente que nota merecemos, porque não temos feedback.</p> <p>Há um excesso de trabalhos [ no final do curso] e tudo o que nos pedem é no final do semestre. Toda a avaliação devia ser estipulada no início do semestre. Nós chegamos ao final do semestre e metade das unidades curriculares pediram-nos coisas que, no início, não nos pediram. Outras</p>	<p>A estagiária sugere uma avaliação quantitativa a meio do semestre para poder acompanhar a evolução.</p> <p>Há excesso de solicitações de trabalho no final do curso.</p>

		<p>não têm avaliação e, mesmo assim, tivemos que fazer.</p> <p>Conseguimos, no estágio de 1.ºCiclo, estabelecer melhor os nossos objetivos, do que no Pré-escolar, porque no início estrámos às cegas, entre aspas, enquanto que no 1.º Ciclo já sabíamos o que tínhamos de fazer. Observar a turma, fazer a planificação e já tínhamos feito um relatório anteriormente, portanto sabíamos que passos é que tínhamos de tomar.</p> <p>Algumas unidades curriculares estão muito ligadas à prática. Por exemplo, quando abordamos os métodos, as pedagogias, as didáticas e as expressões são ferramentas que nos ajudam muito para a nossa prática.</p>	<p>Os objetivos do estágio em Ensino do 1.ºCEB estão melhor definidos do que os dos estágios anteriores.</p> <p>Algumas das unidades curriculares estão articuladas com a prática.</p>
	4	Os professores com quem trabalhámos e que acabaram a Licenciatura antes de Bolonha disseram-nos e eu também senti isso, que nós vamos para o estágio com mais teoria do que prática o que fazia com que não soubéssemos	Após Bolonha, os estagiários iniciam o estágio com mais teoria do que prática.

		<p>muito bem o que fazer. A teoria diz-nos uma coisa mas na prática nós temos sempre que nos adaptar. Deveríamos ter mais tempo para estar mais preparadas.</p> <p>No contexto de estágio, nós trabalhamos com mais do que um professor e isso permitiu-nos estar mais à vontade. Se estivéssemos só com um, estávamos só naquele ambiente. Como são vários professores e várias personalidades faz-nos ter essa dinâmica.</p>	<p>A dinâmica de estágio permite o contacto com vários professores.</p>
	5	<p>Ao longo de toda a formação, tanto a prática como a teoria estão sempre articuladas, apesar de só no fim aplicarmos a teoria.</p>	<p>Toda a formação articula a teoria e a prática.</p>
	6	<p>Se tivéssemos uma avaliação quantitativa tínhamos mais perceção, para uns podia ser um abre olhos e para outros uma surpresa, apesar de em todas as aulas nos dizerem os aspetos a melhorar.</p> <p>Penso que deve ser sempre criada uma barreira, porque se formos tão afetuosos como eramos</p>	<p>A estagiária propõe uma avaliação quantitativa durante o processo.</p> <p>A relação com os discentes deve</p>

			com as crianças do Pré-escolar, se calhar, eles não vão saber distinguir e então podem abusar, entre aspas, dessa bondade. Não é entrar e impor logo todo o respeito mas, aos poucos, ir dando um pouco de nós mas sempre com a cautela de termos que manter o respeito, trabalhar e não é só brincar.	separar os momentos de responsabilidade dos lúdicos.
Tempo de estágio importância da supervisão/estágio)	1		O tempo de estágio devia ser mais longo para assim fazermos ajustes ao tempo de intervenção [de forma mais progressiva]. O estágio não deveria ser prolongado. Na Licenciatura é que deveríamos ter mais oportunidades de estágio para entrar no Mestrado e, ao termos estágio profissionalizante, estarmos mais à vontade e saber ao que vamos.	O tempo de estágio é reduzido para conseguir melhorar a prática.
	2			
	3		O estágio não é suficiente e não deveríamos ter unidades curriculares ao mesmo tempo que o estágio, por que não nos conseguimos dedicar a cem por cento.	O tempo de estágio é reduzido e não deveria coincidir com outras unidades curriculares.

			<p>O estágio tem mais créditos [do que as unidades curriculares) e sentimos que temos que dar o nosso melhor, porque é o que vamos fazer no futuro.</p> <p>O estágio é muito curto para estarmos a pensar nesses progressos, são cinquenta horas que começam com uma hora semanal de intervenção e terminam com um horário diário quase completo.</p> <p>O tempo de estágio, ou o tempo de mestrado devia ser mais prolongado. Dois semestres de unidades curriculares e o resto de estágio.</p>	
		4	O ritmo é bastante rápido e é exigente.	O ritmo de trabalho é célere e exigente.
		5	“O estágio devia ser durante mais tempo. Só meio ano não é suficiente.”	O tempo de estágio devia ser maior.
		6	O tempo de estágio é pouco e tem de ser dividido com o par pedagógico. Entendo que tenha muitas vantagens, nós fazemos uma equipa mas o tempo de lecionação é dividido entre estagiárias	O tempo de estágio é dividido com o par pedagógico com vantagens de trabalhar

		<p>e, no futuro, ao lecionarmos todas as disciplinas será uma carga horária muito forte.</p> <p>Temos de pensar que, tal como a nossa tese foi feita à medida do tempo, com datas, os professores das unidades curriculares também podiam conversar, tentar complementar tudo e tentar perceber até que ponto se podiam ir encaixando as avaliações, senão acontece tudo para o final. Nós, até à tese, já temos muito trabalho feito, porque tem sido feito ao longo do estágio. Quando se fala em tentar um semestre só de estágio e outro só de unidades curriculares, já vemos que o nosso Mestrado vai mudar mas mesmo assim vão ser dois meses de unidades curriculares e de estágio ao mesmo tempo. Portanto vai ser igual. Apesar das nossas queixas, isso não muda porque a Faculdade quer trazer os alunos à escola [ESE] também, apesar de nas orientações tutorias os alunos já virem à escola.</p>	<p>em equipa mas desvantagens na redução de horas de intervenção individuais.</p> <p>O estagiário considera que os docentes do curso de formação inicial deveriam conciliar as datas das avaliações para evitar sobrecarga e proximidade das avaliações.</p>
--	--	---	--

	Relação supervisiva	1	<p>O facto de sermos poucos e de nos conhecermos muito bem faz com que tenhamos ligações com a outra pessoa para nos deixar mais à vontade e trocar ideias, o que se calhar noutra instituição não era possível. Percebo a finalidade de termos algumas unidades curriculares ao mesmo tempo que o estágio. Mas quando eu tenho de realizar os trabalhos para as cadeiras já é no final do estágio. Portanto, quando nos pedem grelas de avaliação já estamos no final do estágio. Não vai servir para aquele estágio. Quanto à questão de fazermos a tese, ao mesmo tempo que o estágio, entendo a finalidade de termos mais presente o que fizemos e vamos acompanhando com a tese mas acho que é muito importante a parte do supervisor, de nos incentivar a fazer, de nos ajudar e se isso não acontecer, é um caminho onde podemos mesmo nos perder. Se não tivermos alguém que nos oriente, corretamente, esta seria a fase crucial em que nos poderíamos</p>	<p>A relação supervisiva é próxima e permite a troca de ideias.</p> <p>A realização de trabalhos para as unidades curriculares no final do estágio não beneficia a aplicabilidade das respetivas aprendizagens em tempo útil de estágio.</p> <p>A orientação do supervisor é crucial</p>
--	---------------------	---	---	--



			realmente perder. Centrarmo-nos no estágio ou centrarmo-nos na tese, tem que haver alguém com experiência para fazer esta ligação.	para o estagiário se centrar no estágio e na tese.
		2		
		3	<p>O tipo de conversa com o professor cooperante é muito mais informal do que com o supervisor.</p> <p>O professor cooperante acaba por nos conhecer mais do que o nosso supervisor.</p> <p>Os professores acompanham-nos muito.</p> <p>Se for preciso, paramos para tomar um café com os professores e há troca de conversa.</p> <p>Há um horário de atendimento mas ninguém utiliza o horário de atendimento, estão sempre disponíveis [os supervisores].</p>	A comunicação com o orientador cooperante é mais informal do que com o supervisor.
		4	Por nós termos uma Faculdade pequena, muitas vezes temos um à vontade com os nossos supervisores porque já os conhecemos desde a Licenciatura e é mais fácil podermos comunicar com eles.	É fácil comunicar com os supervisores.

			<p>Há uma boa interação com a professora cooperante.</p> <p>Foi uma vantagem já conhecer o meu par pedagógico há alguns anos.</p>	<p>O conhecimento prévio do par pedagógico é vantajoso.</p>
		5	<p>A boa relação entre o par pedagógico é muito importante porque posso dar as aulas sozinha mas planifico em conjunto (...) a minha colega pode ter ideias que se adequam melhor à realidade e assim vamo-nos completando.</p> <p>Nós somos levados ao colo [pelo supervisor].</p>	<p>A boa relação com o par pedagógico facilita a planificação conjunta e a intervenção.</p>
		6	<p>O supervisor já nos conhece há mais tempo [do que o orientador cooperante], já tivemos aulas.</p> <p>As relações funcionam bem. A relação com o supervisor é diferente da relação com o professor cooperante. Ao longo das aulas vamos apoiando um bocadinho o professor cooperante. Através das conversas informais podemos conhecer a turma, as dificuldades, os anseios, as características de cada criança.</p> <p>Pelo modo como nós refletimos e programamos,</p>	<p>Os supervisores conhecem os estagiários de unidades curriculares anteriores ao estágio, o que cria uma relação diferente da que é criada com o cooperante.</p>

		<p>nos bastidores, é aí que o supervisor nos conhece melhor.</p> <p>Em geral, nós tivemos muita sorte, tanto com supervisores como com cooperantes, isso não se reflete nos outros. Mesmo assim, falo por mim, pelo meu par pedagógico e pelos restantes colegas, tivemos muito apoio do orientador cooperante e não foi só no apontar do que fizemos bem ou mal, foi também quais as dificuldades e quais os alunos que nem diziam que tinham dúvidas e nós tínhamos de perceber. Assim foi um pouco mais fácil, nós observávamos os colegas e tínhamos essa noção que havia alunos que tinham mais dúvidas e outros que tinham menos. As vidas familiares também eram importantes e nós não teríamos acesso a isso se não fossem os orientadores cooperantes. Nós podíamos fazer juízos de valor que, se calhar, não eram verdadeiros e ao saber pelos orientadores quem eram e o que necessitavam,</p>	<p>O supervisor acompanha mais a planificação e a reflexão. O cooperante fornece mais elementos facilitadores da contextualização e da especificidade da intervenção.</p>
--	--	---	---

			<p>as dúvidas, as incertezas e as inseguranças, era muito mais fácil.</p> <p>Temos professores de excelência.</p> <p>Comparada com outras instituições e com outros professores, nós aqui temos muito acompanhamento. Apesar da autonomia ser levada a cabo, se nós precisarmos de alguma coisa, mandamos um email e, se calhar, até obtemos resposta passado umas horas, enquanto noutras instituições podem estar uma semana à espera.</p> <p>Acho que tivemos sorte a todos os níveis [instituição formadora e centro de estágio] (...) mas há colegas que se queixam imenso que os supervisores foram lá [ao centro de estágio] uma vez, há colegas que quase nem foram avaliados, há professores dos estágios a ligar para cá [para a instituição formadora] a dizer que não conhecem o supervisor e que está quase a finalizar o estágio. No nosso caso não, houve</p>	
--	--	--	--	--

			<p>uma grande relação.</p> <p>Há uma diferença muito grande a nível de supervisores, a nível de acompanhamento e nota-se muito. Nós, basicamente, não temos queixas mas se formos perguntar aos outros colegas, a maioria tem alguma queixa. Se fosse outro grupo entrevistado iam ser mais críticos.</p> <p>Somos uns privilegiados.</p>	
IV– Supervisão pedagógica e inovação curricular	Estratégias pedagógicas (Pedagogia ativa, aprendizagem significativa e inovação)	1	<p>As crianças, agora, têm um comportamento e um temperamento mais agitado (...) mas têm acesso a tanta informação que estão constantemente a inovar e a criticar. (...) Têm uma capacidade crítica enorme que, eu tenho a certeza que nós com a idade deles não teríamos. (...) Eles têm mesmo muita sede de conhecer.</p> <p>Não devemos deixar de continuar a trabalhar em grupo [par pedagógico]. Estamos as duas na mesma turma, conhecemos (...) e aproveitamos essa possibilidade para planificar e a criar juntas.</p> <p>A pedagogia diferenciada para crianças que não</p>	<p>Atualmente, as crianças são mais agitadas, acedem a mais informação, inovam e criticam.</p> <p>O trabalho a pares pedagógicos entre estagiários é aproveitado para</p>

			<p>têm as mesmas capacidades. As crianças que têm Necessidades Educativas Especiais perceber e ter o olhar de sinalizar a criança se esta não estiver a acompanhar o resto da turma e de conseguir encontrar estratégias para motivar o aluno. Acho que esta é uma das competências que devia fazer parte do perfil do professor, neste modelo.</p> <p>Eu e o meu par pedagógico, como estávamos no 1.ºAno, tivemos mesmo essa necessidade de motivar os alunos. Portanto, sempre que queríamos introduzir novos conteúdos, tínhamos que recorrer a coisas dinâmicas. Portanto a criatividade tinha de estar sempre presente.</p>	<p>planificar e criar em conjunto.</p> <p>O estagiário afirma que a pedagogia diferenciada devia fazer parte do perfil de competências do professor.</p> <p>O estagiário sentiu necessidade de inovar para motivar os alunos com dinâmica e criatividade.</p>
		2	<p>A parte das reflexões é um bocadinho chata. Todas as semanas temos de refletir mas, por outro lado, acho que nos ajuda imenso. Às vezes estou a escrever e a pensar no que aconteceu e tenho ideias de como podia ter feito antes ou</p>	<p>A reflexão é repetitiva mas ajuda a melhorar a prática.</p>

			como posso fazer depois para melhorar. Apesar de ser uma parte chata, acho que nos ajuda muito a melhorar.	
		3	<p>Sem a reflexão não poderíamos pensar sobre uma atividade anterior e melhorar.</p> <p>Nós fizemos um trabalho sobre a utilização das <i>web quest</i> que deve ser um recurso viável para utilizar e para diferenciar mas há professores com mais de sessenta anos sem formação nesse recurso ou nas novas tecnologias.</p> <p>[Na Licenciatura], como não estamos na prática, não temos muita noção daquilo que fazemos. Se calhar, muitas das atividades que eu planifiquei na Licenciatura não davam para fazer numa turma. Como nunca observei não sabia o que devia aplicar, as estratégias, o tempo.</p>	<p>A reflexão faz pensar sobre a atividade e melhorar.</p> <p>Os estagiários têm mais facilidade em utilizar recursos inovadores do que os professores mais velhos.</p> <p>Até chegar à prática, a planificação anteriormente idealizada nem sempre é adequada.</p>
		4	<p>Nós temos que pegar no material e adequá-lo à turma ou ao grupo.</p> <p>Notei que havia crianças que já estavam muito</p>	<p>Os materiais são têm de ser adequados à turma e geridos em</p>

			mais desenvolvidas e outras não. O professor tem de ter a capacidade de os ir puxando e incentivando.	função do desenvolvimento de cada aluno.
		5	<p>Os alunos apercebem-se que há um trabalho em equipa, se as professoras e as estagiárias dão aulas e planificam em conjunto, mesmo que só seja uma a dar a aula, estamos lá sempre a tirar dúvidas e eles conseguem ter noção que são várias pessoas envolvidas. A ideia do trabalho em grupo pode passar para os alunos se o recordarem um dia mais tarde.</p> <p>O facto de o professor ter de acompanhar as novas tecnologias é sempre um desafio, porque se os nossos alunos têm facilidade em contactar com essas tecnologias, o professor vai ter de estar sempre um passo à frente e trazer coisas novas para os alunos. Senão chega um dia em que essas estratégias já não vão servir porque eles já estão fartos, por assim dizer, de verem sempre a mesma coisa. Portanto, esse é o</p>	<p>O envolvimento conjunto dos estagiários é percebido pelos alunos. A ideia do trabalho em grupo pode passar para os alunos.</p> <p>O acompanhamento das novas tecnologias é um desafio para acompanhar a evolução dos interesses dos alunos.</p>



			desafio que se lança aos professores.	
		6	Aprendemos com as crianças e elas connosco. Acima de tudo, temos de lhes tentar transmitir confiança e conhecimento para que façam uma boa escolarização. Os alunos passam por muitas experiências.	A aprendizagem professor-aluno é recíproca, com confiança e conhecimento.
	Inovação curricular	1	Nós [estagiários] vimos inovar a dinâmica da sala de aula, de não estar sempre com o livro aberto, de não estar sempre a adquirir os conhecimentos, mas também de compreendê-los. Acho que agora o fundamental é compreender, por exemplo, na Matemática, os alunos têm de fazer o raciocínio lógico que dantes não lhes era pedido. Era assim porque era assim, agora percebemos. Nós vimos inovar a sala e as aulas, faz com que seja muito mais enriquecedor para os alunos. Penso que eles ficam muito mais implicados na aula se nos empenharmos em fazer algo fora do normal.	Os estagiários inovam a dinâmica da sala de aula, procurando que os alunos adquiram os conhecimentos e os compreendam.  A inovação enriquece a aprendizagem.
		2	Quando a nossa turma ficou a saber ia ter estagiário, os alunos ficaram muito motivados.	Os alunos esperam dos estagiários

			Eles veem as estagiárias como uma coisa nova, alguém que lhes vai ensinar coisas novas, é uma mais-valia para eles.	aprendizagens novas e inovadoras.
		3	Nós vamos para os centros de estágio com estas ideias todas [de inovação] porque teve muito a ver com a nossa Licenciatura. Todos os trabalhos que fizemos, por muito que tenham sido teóricos, a última parte era sempre uma parte expositiva como se estivéssemos a dar uma aula. [A inovação] depende muito do orientador que nos calha e da troca de ideias. Antigamente tinha-se outra perceção do que era um professor. Hoje em dia já é completamente distinto. (...) O sentir-me próximo deles, não estar sempre no mesmo sítio, ir lá tirar-lhes as dúvidas, passar a mão nas costas, há coisas que ficam sempre e que eles gostam e valorizam e nós temos de estar sempre atentos ao que eles precisam.	Os trabalhos desenvolvidos na Licenciatura incentivam a implementação de ideias inovadoras nos centros de estágio. A implementação da inovação depende do orientador que acompanha o estagiário. A proximidade e a atenção focada no aluno é vista como atual e inovadora.
		4	Os nossos orientadores incentivam-nos a inovar e	Os orientadores

		<p>é o que nós tentamos fazer no local de estágio. Do trabalho em equipa podem surgir novas ideias.</p> <p>Este contacto que hoje em dia temos com os nossos alunos permite que eles se vão abrindo connosco e podem até partilhar situações que nós podemos ajudar a melhorar e que depois se vão refletir nas próprias aulas. (...) Nós saímos da Faculdade com outra mentalidade que os professores, há alguns anos, não tinham e acho que isso pode ajudar no futuro.</p> <p>Nós sempre quisemos fazer coisas inovadores, só que em certos dias e ao início da manhã, tínhamos de fazer de outra forma. Tínhamos de ser mais calmos para que, quando trouxéssemos algo diferente, eles conseguissem participar mas não estivessem histéricos.</p>	<p>incentivam a inovação.</p> <p>A vontade de inovar é limitada quando o contexto de intervenção necessita serenidade.</p>
	5	<p>Se os professores não tiverem formação para utilizar estes novos recursos e materiais, isso também vai ser um entrave [à inovação].</p>	<p>A falta de formação para a utilização de novos recursos pode</p>

			<p>Portanto, acho muito importante na formação, quer inicial quer contínua, trabalhar estes novos conceitos, recursos pedagógicos e tudo o que houver de novo.</p> <p>Nós planificávamos sim [com inovação], mas depois, ao conhecermos cada vez melhor a turma, tivemos de adaptar o tipo de estratégias e não foi possível fazer sempre coisas muito inovadoras porque chegava a um ponto em que não conseguíamos lidar com a turma.</p>	<p>ser um entrave à inovação.</p> <p>A planificação contempla a inovação mas é por vezes limitada pela necessidade gestão da turma.</p>
		6		
	Autonomia pedagógica e curricular dos professores/estagiários	1		
		2		
		3	Há sempre receios, porque há sempre por trás alguém mais experiente do que nós, portanto não nos sentimos totalmente autónomos, mas sentimo-nos muito mais preparadas.	
		4		
		5		
		6	Nos estágios, a autonomia é total, desde que	A autonomia é total,

			<p>tenhamos um objetivo, uma explicação lógica e várias vantagens para os alunos. Se enumerarmos as vantagens e o que propomos tiver alguma lógica, temos toda a autonomia para o fazer, tanto do supervisor como do professor cooperante. (...) Nós temos essa abertura e esse espaço.</p> <p>Nós sentimo-nos com uma bagagem muito grande, com mais capacidade de trabalho e de organização do que antes de existir Bolonha. Eu não posso afirmar porque não vivi, mas penso que temos uma capacidade maior.</p> <p>Apesar de nos queixarmos de termos muito trabalho e querermos os períodos mais estabelecidos, sentimos que, olhamos para trás e fizemos imenso. E se conseguimos, daqui para a frente conseguimos muito mais porque já temos muito mais capacidade. Já aprendemos, por isso cada vez podemos ser melhores.</p>	<p>desde que suportada por objetivos.</p> <p>O estagiário sente-se melhor preparado e com mais capacidade de trabalho com o modelo de Bolonha.</p>



